

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE PSICOLOGÍA



TESIS DOCTORAL

Contribución a la terapia disléxica

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR
PRESENTADA POR

Daniel Tejero Devillers

DIRECTOR:

Dionisio Pérez y Pérez

Madrid, 2015

Daniel Tejero Devillers

TP
1952
152



* 5 3 0 9 8 5 9 0 7 4 *
UNIVERSIDAD COMPLUTENSE

X - 58 - 012088 - 0

CONTRIBUCION A LA TERAPIA DISLEXICA

Departamento de Psicología General
Facultad de Psicología
Universidad Complutense de Madrid
1982



BIBLIOTECA

Colección Tesis Doctorales. Nº 152/82

© Daniel Tejero Devillers
Edita e imprime la Editorial de la Universidad
Complutense de Madrid. Servicio de Reprografía
Noviciado, 3 Madrid-8
Madrid, 1982
Xerox 9200 XB 480
Depósito Legal: M-20167-1982

Existe un ejemplar original de esta Tesis Doctoral en el Archivo General Universitario, Noviciado, 3, Madrid-8, para su consulta; en él se pueden apreciar con mayor detalle los gráficos, láminas, mapas y demás partes de la misma.

U N I V E R S I D A D C O M P L U T E N S E
FACULTAD DE PSICOLOGIA

-----oOo-----

CONTRIBUCION A LA TERAPIA DISLEXICA

por

Daniel Tejero Devillers

Tesis presentada para la obtención del grado
de DOCTOR EN PSICOLOGIA

Tesis dirigida por el DOCTOR
Don DIONISIO PEREZ Y PEREZ

MADRID, 1981

Deseo expresar al Profesor Doctor Dionisio Pérez y Pérez, Director de esta Tesis, mi más profundo agradecimiento. Quiero subrayar su apoyo moral durante el desarrollo de la misma y su generosidad al atender me siempre que lo he deseado, con magníficos consejos.

Creo inexcusable también mencionar mi viva gratitud a mis padres, a mi esposa y a mis amigos Carmen Lago y Baldomero Rodriguez por haberme ayudado y alentado a lo largo del desarrollo de la misma.

Asimismo, cómo no estar profundamente agradecido al Profesor Muñoz Angosto por las incontables horas que ha dedicado a exponerme su teoría y su método, derrochando entusiasmo e ilusión, pese a las enormes dificultades que hemos compartido.

También creo necesario expresar mi vivo agradecimiento a María Dolores Vázquez por haber mecanografiado con tanta generosidad, como buen acierto, esta Tesis.

Por último, no quiero olvidar a María Teresa García en mi gratitud por su ayuda para la realización del experimento en el medio escolar.

Al niño amigo

El entendimiento posible tiene dos
actos fundamentales:

- 1) la aprehensión.
- 2) el juicio.

(1) "Per modum simplicis et absolutae
considerationis, sicut cum intelligimus
unum, nihil considerando de alio."

(2) "Per modum compositionis et divisionis
sicut cum intelligimus aliquid non esse
in alio, vel esse separatum ab eo"

STO. TOMAS DE AQUINO

Summa Theologica (I, q. 29, a.2
ad. 3; q. 75, a.1; q.3, a.3)

I N D I C E

<u>CONTENIDO</u>	<u>Página</u>
I EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA.	1
II LA DISLEXIA COMO PROCESO ANA- LITICO-SINTETICO.	14
III METODOLOGIA	56
IV LA ESCRITURA DE LOS NIÑOS ...	99
V PERCEPCION Y MEMORIA VISUAL .	119
VI OBSERVACIONES DE LOS MAESTROS	178
VII CURVAS INDIVIDUALES DE VELO- CIDAD LECTORA	201

	<u>Página</u>
VIII CURVAS INDIVIDUALES DE PRE- CISION	219
IX CONCLUSIONES	237
X BIBLIOGRAFIA TEXTUAL	246
XI BIBLIOGRAFIA CONTEXTUAL ...	299

I - EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA

I. EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA

"Los niños ya no leen", dicen los educadores modernos.

En efecto, la imagen impresa, cinematográfica y televisiva es una competidora temible de la lectura.

Esta dicotomía entre la imagen y la lectura fué estudiada por MAC LUHAN. Por la originalidad de sus tesis y por la luz que aporta para configurar esta galaxia especial que él llama: "Galaxia Gutemberg", vamos a detenernos algo para feferir sus tesis.

La palabra escrita se opone al lenguaje hablado; si el sonido aún tenía algo de la vida de las cosas, el signo gráfico es una continua simbolización y abstracción de la realidad de los objetos.

Y más aún, la letra impresa extiende la escritura alfabética, e impone el tipo lineal, repetitivo, homogéneo, uniforme, abstracto, generaliza la linealidad, la segmentación, la abstracción.

En cambio, los medios eléctricos (radio, TV) que rompen la estructura espacio-temporal, nos llevan de nuevo al mundo de los sonidos y de las imágenes. La TV nos da una imagen de la cosa, unida a su sonido y no un simple símbolo de la misma.

Esta diferencia crea una escisión entre "cultura mecánica" (repetitiva, segmentada, lineal, didáctica) y "cultura eléctrica" (inclusiva, mosaical, intuitiva).

En este ámbito se sustituye la lógica por la analogía, la causa por la alusividad, la razón por la intuición.

En la base de esta diferenciación está la experiencia humana que es múltiple y voluminosa; en el acto de ser conscientes de nosotros mismos, recibimos una rica serie de sensaciones simultáneas.

En todo instante consciente recibimos a la vez sensaciones a través de la vista, oído, olfato, gusto y tacto. Todo intento de comunicar la vasta experiencia de una mente a otros significa una simplificación y distorsión. Por eso unos medios de comunicación son, según MAC LUHAN, mejores que otros, a tenor del grado en que el medio empleado reproduce la plena variedad sensorial de la experiencia original. La capacidad de un

determinado medio para cumplir este fin depende del número de canales sensoriales. Para MAC LUHAN la palabra hablada es el medio que mejor puede transmitir una reproducción fiel del estado mental del emisor.

MAC LUHAN pretende también que el canal auditivo es, en sí mismo, más rico (más "caliente", dice él) que la vista.

El hombre que vive en y a través de la imprenta, está sometido a una estricta disciplina, es explícito, lógico y literal, y ha cerrado su mente a expresiones imaginativas de más amplias posibilidades.

En definitiva, se trataría de dos mundos, que JONATHAN MILLER, en su obra sobre MAC LUHAN, reproduce así:

1. Cabeza.	Corazón.
2. Razón.	Imaginación.
3. Lógica abstracta	Intuición imaginativa concreta.
4. Silogismos y deducciones.	Juegos de palabras, paradojas, metáforas.
5. Argumentos lineales formados con conceptos relacionados unos con otros, mediante conexiones lógicas explícitas.	Afinidades imaginativas con conceptos relacionados unos con otros en virtud de sus relaciones analógicas.

- | | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 6. Paisaje exterior con todos los objetos <u>relacionados</u> unos con otros de acuerdo con las leyes de la perspectiva. | Paisaje "interior" con objetos y escenas despojados de su contexto espacio-temporal y reconstruidos unos junto a otros sin nexo lógico alguno. |
| 7. Perspectiva del Renacimiento con un "punto de vista" único. | Perspectiva cubista con todos los aspectos pintados desde ángulos múltiples. |
| 8. Pensamiento secuencial lineal. | Simultaneidad metafórica <u>condensada</u> . |
| 9. Euclides. | Einstein. |
| 10. Espacio tridimensional material en el que todo cambio viene dictado por las leyes de causa y efecto. | "Tiempo" sagrado sin sucesión. El cambio es ilusorio. |
| 11. Conocimiento científico como control. | Conocimiento religioso como piedad. |
| 12. Industria. | Agricultura. |
| 13. Gramáticos. | Sofistas. |
| 14. Tecnología lógica <u>especializada</u> . | Humanismo "enciclopédico" elocuente. |
| 15. Burguesía mercantil laica. | Hidalguía caballeresca <u>plaida</u> . |
| 16. Norteamericano. | Ser americano. |

El lenguaje hablado es más rico que el escrito porque el discurso ocurre en circunstancias físicas que ponen en juego algo más que un solo sentido (la vista). Además de los sentidos intervienen las siguientes variables sensoriales:

1) ACUSTICAS

- a) Cuerdas vocales. Mensaje desnudo.
- b) Grado de elevación, volumen, timbre, fusión y ritmo.

2) VISUAL

- a) Expresiones faciales del hablante.
- b) Gesticulación.
- c) Distancia visible entre los hablantes y otros participantes.
- d) Accesorios visuales a la escena que ayudan a determinar el significado de lo que se dice. Por ejemplo, edificios, caras, púlpitos, banderas, colgadores, etc.

3) TACTIL

- a) Contacto personal entre hablantes, por ejemplo: pinchazos, caricias, bofetadas y abrazos.
- b) Sentido táctil de otra gente. Efectos de estar en muchedumbre.
- c) Temperatura física del momento.

4) OLFATO

- a) Calor de los individuos participantes, uso de incienso, etc.

Estas tesis de MAC LUHAN sitúan mejor nuestro conocimiento del acto lector, relativizándolo, situándolo en un contexto más amplio, pero no implican por nuestra parte un rechazo de la Galaxia Gutenberg, a la que consideramos antesala de la abstracción, del pensamiento, del "logos" y de todas las connotaciones positivas que la letra escrita puede transmitir.

APROXIMACION A LA LECTURA

Pero ¿qué es la lectura?

La lectura, filogenéticamente es una adquisición tardía de la humanidad, es una adquisición frágil por consiguiente, según la ley de JACKSON. Además la lectura exige desde el punto de vista ontogenético, una cierta madurez (LEROY-BOUSSION, 1966). Pero esto, no conseguirá explicarnos las disfunciones lectoras. Es preciso analizar primero en qué consiste la función lectora.

La conducta lectora es difícil de definir porque corresponde a un conjunto de procesos biológicos, psicológicos,

cos y sociales muy complejos, aunque en perfecta secuencialidad e integración. Es preferible hablar de niveles de lectura, que corresponden a formas de actividad psicológica que integran a otras formas de nivel inferior, para dar como resultado una lectura integrada y funcional, o una lectura desintegrada, una lectura disléxica.

- Ante todo saber leer es ser capaz de transformar un mensaje escrito, un conjunto y unos subconjuntos de grafías, en un mensaje sonoro, en función de ciertas reglas precisas, en función de un cierto código. La disfunción lectora sería primariamente una discodexia.

La discodexia sería fundamentalmente la incapacidad de traducir un signo. Esta incapacidad puede estar facilitada por una ambigüedad del código: cuando dibujamos las grafías "p - q - b - d", de un modo tan parecido,, incitamos al niño lector a confundir su traducción sonora. Sin embargo, digamos que no todos los niños confunden estas grafías. Es preciso, pues, apelar a un factor subjetivo de desorientación espacial para explicar ciertas confusiones. Esto lo veremos detenidamente más adelante. Esta incapacidad amplia, que sería la discodexia, explicaría porqué a veces están ligadas dislexias y discalculias.

También la discodexia permite comprender el porqué de ciertas disfunciones de traducción en el sordo y en el ciego, que el criterio demasiado restringido de dislexia no permitiría abarcar.

- La lectura implica un esfuerzo. Sobre todo en las primeras fases del aprendizaje. Esto está suficientemente probado por el hecho de la fatiga que acompaña a una lectura que se prolonga demasiado tiempo. Y este esfuerzo se ve recompensado por un logro: la comprensión. Esta comprensión constituye en cierto modo el refuerzo - que sostendrá la motivación lectora; junto con la temática orientada en función de los centros de interés del sujeto. La comprensión es una recompensa inherente al proceso lector. Esfuerzo y recompensa son los dos aspectos de una actividad para la que sin embargo el niño está capacitado, a pesar de ciertos déficits que pueden aparecer en algunos. Esta capacidad convenientemente estimulada puede llegar a desarrollarse con toda normalidad.

- La codificación implica una actividad analítica. Cuando traducimos un conjunto de sonoridades a letras, - descomponemos el mensaje sonoro en elementos indivisibles: las letras. La escritura implica principalmente una actividad analítica, aunque también en un se-

gundo tiempo demos una unidad a esos elementos indivisibles: las palabras, de modo que cuando la escritura se ha hecho automática, es fundamentalmente una actividad sintética la que realizamos. Aunque a este nivel la escritura está mediatizada por la significación.

- La descodificación o el desciframiento de un mensaje escrito, su traducción a sonoridades, implica también una actividad analítica, pero en un primer tiempo.
- La síntesis de grafías y de fonemas, se va instalando progresivamente, primero a través de la fusión silábica y posteriormente a través de la fusión de palabras enteras.

De modo que cuando la lectura se ha hecho automática, es fundamentalmente una actividad sintética la que realizamos. Aunque a este nivel, la lectura está mediatizada también por la significación, lo que la convierte en un proceso de adivinaciones sucesivas, de confirmación de hipótesis previas.

- Saber leer es también saber percibir: (Esse est percipi), decía BERKELEY. Veamos a este respecto lo que nos dice AJURIAGUERRA, acerca de las perturbaciones oculo-motoras:

"No se puede eliminar de entrada la función de las perturbaciones oculo-motoras. Conocemos en efecto en el adulto dificultades de lectura por lesión cortical que acompañan a una desorganización propioceptivo-vestibular de la musculatura ocular. Pero en estos casos de alteraciones que sobrepasan ampliamente el marco de la lectura, es posible como lo pretende SPACHE, que en ciertos niños, existan defectos de fusión, perturbaciones de la visión del espacio o un estrechamiento del campo visual. Los resultados de los registros de movimientos oculo-motores en los normales y en los disléxicos no son muy significativos. Pero por otro lado es evidente que una alteración primitiva de la comprensión de la lectura, provoca una disfunción oculomotora durante ese acto. Así, los movimientos pueden ser sacudidos, la progresión lenta, el barrido del campo reducido. Así, las modificaciones oculomotoras pueden ser no primitivas, sino secundarias ...". Pero existentes.

A esto hay que añadir que la sensorialidad en sus diversos canales estará modulada por la atención. Sin atención no hay percepción. Esto delimita el acto lector a los momentos de atención y lo hace impropio de los momentos de fatiga.

- Saber leer es comprender.

Sería reducir la lectura a poca cosa, si la redujésemos a la mera posesión de una técnica de desciframiento.

Mme. BOREL-MAYSONNY nos dice en 1960: "Leer oralmente, es ante un signo escrito, volver a encontrar su sonoridad portadora de sentido".

No se trata únicamente de pasar de una percepción visual a una emisión sonora, sino de una verdadera traducción que revelará el sentido de un mensaje escrito: Traducción a pensamientos, ideas, emociones y sentimientos.

Saber leer es, pues, un modo nuevo de comunicarse con los demás. Saber leer significa traspasar los umbrales de la civilización, adquirir conocimientos, desarrollar el pensamiento y enriquecer la personalidad.

-- Saber leer es saber juzgar.

No hay que restringir el sentido de comprender, y si lo hubiéramos hecho es preciso ampliar su significación: En efecto, puedo comprender lo que leo y no distinguir el sofisma de la afirmación verdadera. Como dice GASTON MIALARET, en "El aprendizaje de la lectura" (1966):

"No se puede ya separar en nuestro mundo, donde la información nos es proporcionada con una generosidad a veces inquietante, la comprensión del juicio. Meditemos, sobre este punto, las líneas sorprendentes de J. GUEHENNO extraídas de una conferencia hecha en la UNESCO, en 1950. "Saber leer, escribir y contar, esto está probado que no basta. Es más, nos preguntamos si este tipo de media-cultura, en cierto modo, no prepara engañados y más fáciles esclavos. ¿Qué comprobamos todos los días? Es desgraciadamente que estos hombres a los que se ha enseñado solamente a leer, escribir y contar pueden no ser nada más que mejores esclavos, y es sin duda alguna, más difícil todavía de fender a los hombres de la media-cultura, que de la ig norancia. Es que hay lectura y lectura. Leer no es nada, a menos que sea saber distinguir en un papel impreso la mentira de la verdad y reconocer las secretas e insidiosas combinaciones que pueden a veces hacer jun tas. Enseñar a leer a la gente para que se confie en el primer papel impreso, no es más que prepararles a una nueva esclavitud. Leer se vuelve el medio del más odioso de los acuartelamientos, y cierta manera vanidosa de saber leer detiene en cierto modo el pensamiento.

El aprendizaje de la lectura es inseparable de la forma ción del pensamiento y del desarrollo del espíritu crítico".

Hemos de añadir que el tiempo y el espacio se dilatan, que podemos llegar incluso a prescindir del interlocutor como totalidad y recogerlo como síntoma o signo expresivos.

Y al mismo tiempo, este síntoma o este signo adquieren valor de testimonio universal.

Escribió RILKE a uno de sus amigos:

"Nuestra tarea es acuñar en nosotros esta tierra provisional y perecedera y hacerlo tan profunda, dolorida y apasionadamente que su esencia resucite en nosotros por modo invisible. Apresamos locamente la miel de lo que se ve, para acumularla en la gran colmena áurea de lo que no se ve".

La palabra, morada humana del ser (HEIDEGGER), es la celdilla elemental de esa colmena dorada e invisible a la que accedemos por medio de la lectura.

E_1

II - LA DISLEXIA COMO PROCESO ANALITICO-SINTETICO

14613

II -LA DISLEXIA COMO PROCESO ANALITICO-SINTETICO

Un progreso notable en el diagnóstico y en el tratamiento de la dislexia, no es posible, a menos que revisemos la definición tradicional que se da de la dislexia como: "El fracaso para aprender a leer con rendimiento normal, a pesar de una instrucción convencional, de un hogar culturalmente adecuado, de una motivación correcta, de unos sentidos intactos, de una inteligencia normal, y de una ausencia de defecto neurológico importante".(Eisenberg, 1966).

Hay aspectos válidos dentro de la definición como es la condición de la instrucción convencional, del rendimiento normal, y de los sentidos intactos, pero las demás condiciones son más bien una pantalla, que un requisito de la dislexia. En efecto, la definición precedente parece responder a un standard de clase media blanca. (Applebee 1971).

Un niño con un hogar de clase baja, sin incentivos de tipo cultural, sin que los padres tengan tiempo para dedicarle a sus hijos, con inteligencia baja y con antecedentes neurológicos, hereditarios o adquiridos (retraso en el lenguaje, retraso en la lectura, problemas en la late

ralidad, embarazo difícil o parto difícil) y que por supuesto leyera por debajo de lo normal en su edad y en su grupo sociológico, sería excluido de una muestra de disléxicos, so pretexto de no sesgar la muestra.

Después de los trabajos de APPLEBEE (1971) y de BENTON (1978) que plantean el problema de la definición de la dislexia, yo creo que es necesario ampliar la definición de los disléxicos a categorías sociales y neurológicas que hasta ahora se han visto excluidas de la asistencia normal por este concepto, por criterios de dudoso rigor científico.

En todo caso, y dando un paso al frente es lo que hemos hecho en nuestro trabajo, que constituye un ensayo de redefinición de la dislexia, a partir de un experimento.

La variable que pretendemos incorporar a la definición central, es la de habilidad analítico-sintética, y para ello nos hemos valido de una muestra de niños con problemas de inteligencia, con problemas de antecedentes neurológicos, y de clase socio-cultural baja. (Ver más adelante).

Una restricción importante de la validez de nuestro trabajo es que nos referimos a la primera fase de adquisición de la lectura, o fase de discriminación-identifica

ción, y no fase de comprensión. (WIENER y CROMER, 1967).
Revisaremos ahora brevemente las hipótesis explicativas
más frecuentes:

A) La hipótesis perceptiva.

Según esta hipótesis, la incapacidad lectora es causada por una confusión visuo-espacial que se produce a partir de una deficiencia neurológica (ORTON, 1925, 1937) que se manifiesta en problemas de orientación y de secuencia, observados en la identificación de letras y de palabras. Estas alteraciones se relacionan con un desarrollo diferido de la dominancia lateral: los dos hemisferios no estarían suficientemente desarrollados como para coordinar las actividades cognitivas y fisiológicas. Creyendo que cada hemisferio almacenaba una imagen en espejo de los acontecimientos visuales, ORTON sostuvo que la dislexia ocurría al no poder los hemisferios suprimir estas imágenes, causando así confusiones de orientación.

Hay variantes posteriores de esta teoría que hacen de la dislexia el resultado de un problema de organización visual y de problemas de memoria. (BENDER, 1957; BIRCH, 1962; HERMANN, 1959).

Esta teoría ha sido fundamentalmente criticada por VELLU

TINO y sus colaboradores (1972, 1973, 1977). La confusión visuo-espacial encontrada al ver la "b" como una "d" o la inversión de "was" por "saw", no se encuentra en otras actividades (BENTON, 1962, 1975) y también, trabajos de LIBERMAN, SHANKWEILER, ORLANDO, HARRIS y BERTI (1971) muestran que los errores anteriores representan solo el 25% de los errores en listas de palabras que contenían palabras que podían ser fácilmente confundidas (Not/ton), y es más, los errores secuenciales y los de orientación no estaban altamente correlacionados los unos con los otros, contrariamente a lo que se podía esperar con las teorías de confusión direccional como la de ORTON. Los autores interpretaban que se trataba de intrusiones lingüísticas, de errores de denominación, más que de imprecisiones perceptivas.

Más decisivos son los datos de un trabajo de VELLUTINO, STEGER y KANDEL (1972); VELLUTINO, SMITH, STEGER y KAMAN (1975), mostrando que los lectores retrasados lo hacían mucho mejor en la reproducción visual de palabras de 3, 4, 5 letras (presentadas en el taquistoscopio) que al pronunciarlas. La tarea de reproducción visual era comparable a la de los buenos lectores (salvo en las palabras de 5 letras, lo que está casi fuera de la capacidad de la memoria visual a corto plazo (SIMON 1972). La percepción visual de letras y palabras es precisa, en tanto su codificación verbal (su denominación mental) es imprecisa. Es un problema de memoria verbal: el disléxico

llama "b" a la "d" porque no recuerda su nombre..

B) La hipótesis de la integración intersensorial.

Esta hipótesis sostiene que la dislexia es causada por una integración deficiente de los sistemas sensoriales (BIRCH, 1962; BIRCH y BELMONT, 1964; BEERY, 1967; BIRCH y BELMONT, 1965; MUEHL y KREMENAK, 1966).

En estas investigaciones los lectores retrasados desde el Jardín de Infancia hasta 6º eran más imprecisos en tareas de acoplamiento de estructuras rítmicas con sus representaciones visuales (véase SENF, 1969; SENF y FESHBACH, 1970; SENF y FREUNDL, 1972 que nos refieren diferencias entre lectores buenos y pobres en la organización temporal de estímulos presentados simultáneamente visual y auditivamente).

En estas tareas se requerían altos grados de atención y memoria: ¿Cómo saber la parte de los factores de codificación en la memoria a corto plazo y de la atención?

Los resultados de integración intersensorial parecen estar bien establecidos, lo que no parece claro es las razones de ellos; es especialmente digno de señalar que BLANK y BRIDGER, 1966; BLANK, WEIDER y BRIDGER, 1968, de

mostraron la existencia de problemas de codificación verbal memorística, paralela a la integración intersensorial (V. KASTNER y RICKARDS, 1974) y asimismo es digno de señalar que se da no solo una integración intersensorial deficiente en el disléxico, sino también una integración intrasensorial (VANDE VOORT, SENF y BENTON, 1972; ZIGMOND, 1966) deficiente y también la desaparición de estas dificultades de integración intersensorial cuando nos las habemos con estímulos no verbales en tareas de memoria a largo plazo (STEGER, VELLUTINO y MESHOULAM, 1972; VELLUTINO, STEGER y PRUZEC, 1973; VELLUTINO, HARDING, PHILLIPS y STEGER, 1975). Por último, lo que aparece como una deficiencia para la integración intermodal es de hecho un fracaso para codificar verbalmente componentes de tarea temporalmente presentados (BLANK, WEIDER, BRIDGER, 1967).

C) La hipótesis de la percepción del orden temporal.

JOHNSON y MYCKLEBUST (1967), KIRCK y KIRCK (1971) han mantenido que los lectores pobres son deficientes en la estructuración temporal. BAKKER (1970) da unas de las pocas explicaciones existentes de este desorden: para él está determinado por mecanismos específicos en el sistema nervioso central. Siguiendo un trabajo de HIRSH (1979) y HIRSH y SHERRICK (1961) que demostraron que había un umbral absoluto interestímulos para detectar una

sucesión de tonos (20 mseg.): Deben pasar 20 mseg. entre dos estímulos para que un sujeto los perciba a ambos. Estos datos, junto con la evidencia de que hay una especialización hemisférica en el orden temporal (Efron, 1963, MILNER, 1962, 1967) han llevado a BAKKER (1972) a teorizar que la percepción del orden temporal está anclada en el hemisferio izquierdo, o en el dominante lingüísticamente, lo que también le lleva a suponer que la dificultad lectora es causada por una disfunción en la estructuración de estímulos verbales.

De hecho, no ha sido validada la existencia de umbrales diferentes para los lectores pobres y buenos, y de hecho también media en los experimentos de BAKKER la memoria a corto plazo y no solo la percepción. Por lo tanto, las diferencias pueden ser debidas a procesos de codificación verbal en la memoria a corto plazo.

CORKIN (1974), DOEHRING (1968), SENF y FREUNDL (1972), ZURIF y CARSON (1970) consideran que el recuerdo del orden serial requiere una capacidad memorística distinta. Esto no estaría demostrado si el recuerdo de un ítem y el del orden no son procesos diferentes, como lo sostiene CONRAD (1964, 1965). Para CONRAD los errores de orden son intrusiones determinadas por el contenido específico de los ítems.

D) Hipótesis del déficit en la memoria a corto plazo.

Prevía a la clasificación en visual, auditiva y a largo plazo, es preciso hacer una referencia a la clasificación de la memoria en tres almacenes (visual, auditivo y a largo plazo). (WARRINGTON, 1971; WARRINGTON y WEISKRANTZ, 1973 y BADDELEY, 1976).

1) Items visualmente presentados.

Para algunos autores existe en los lectores deficientes un déficit de la memoria a corto plazo con items visualmente presentados: dígitos (SPRING y CAPS, 1974) letras (MORRISON y al. 1977; STANLEY y HALL, 1973), dibujos sencillos (CUMMINGS y FAW, 1976; MORRISON y al. 1977) formas abstractas (NOELKER y SCHMSKY, 1973; MORRISON y al. 1977; STANLEY 1970) este déficit sería responsable de los errores de orden espacial (NOELKER y SCHMSKY, 1973; MORRISON y al. 1977).

Es de destacar el experimento de MORRISON, GIORDANI y NAGY (1977) que nos muestra que niños disléxicos pueden referir información visual presentada menos de 300 mseg, antes, siendo en esto igual a los buenos lectores, y representando estos 300 mseg, un registro perceptivo. Sin embargo, para más de 300 mseg. (déficit memorístico) los niños disléxicos presentaban resultados inferiores.

2) Items auditivamente presentados.

Diferentes estudios facilitan una evidencia consistente con la hipótesis de que los disléxicos son deficientes en el almacenamiento a corto plazo en la memoria auditivo-verbal: Se dan resultados pobres, por ejemplo, de los disléxicos en el sub-test de dígitos del Wisc (Rugel, 1974) y en el test de memoria auditiva secuencial del Illinois Test of Psycholinguistic Abilities (Stanley 1975); también la retención de dígitos ha sido inferior en presentación auditiva para Corkin (1974), Spring (1976) así como para las letras (Bakker, 1972; Jorm, 1977b).

Resultados más recientes nos muestran que un buen nivel lector correlaciona con las medidas de cierre auditivo (Illinois TPA) y de síntesis de sonidos (Test de Roswell-Chall) (Richardson, Di Benedetto, Christ, Press 1980).

Hay también evidencia de un déficit en el almacenamiento a corto plazo auditivo verbal, en el trabajo de Liberman y sus colaboradores. En efecto, los disléxicos hacen menos confusiones fonológicas en la retención a corto plazo de palabras (Mark, Shankweiler, Liberman y Fowler, 1977) y de letras (Liberman, Shankweiler, Liberman, Fowler y Fisher, 1977) fácilmente confundibles fonéticamente, con lo cual se demostraría que dependemos de un código auditivo fonético en la memoria a corto plazo.

Un déficit en el almacenamiento auditivo verbal a corto plazo puede ser responsable también de los frecuentes errores de orden temporal (BAKKER, 1972; CORKING, 1974; SENF, 1969; SENF y FESHBACH, 1970).

3) Memoria a largo plazo:

El almacenamiento a largo plazo no es deficiente en la dislexia. Es el caso para la asociación de palabras con palabras (BUDOFF y QUINLAN, 1964; WEINSTEIN y RABINOVITCH, 1971), de símbolos visuales con símbolos visuales (VELLUTINO, HARDING, PHILLIPS y STEGER, 1975; VELLUTINO, STEGER y PRUZEK, 1973), de palabras con símbolos visuales (FIRTH, 1972; JORM, 1977a), de sonidos no verbales y símbolos visuales (VELLUTINO, HARDING, PHILLIPS y STEGER, 1975; VELLUTINO y al. 1973).

WALLER (1976) muestra que el disléxico retiene el contenido semántico igual de bien que el buen lector, lo cual demuestra que su almacenamiento a largo plazo no es deficiente.

Sin embargo, el contenido semántico puede ser crítico: en otros estudios de asociación de palabras sin sentido con símbolos visuales los disléxicos son inferiores (GASCON y GOODGLASS 1970; OTTO, 1961; VELLUTINO, HARDING, PHILLIPS y STEGER, 1975; VELLUTINO, STEGER, HARDING y PHILLIPS, 1975). Aquí la dificultad puede estar en la obligada me-

diación de un almacenamiento a corto plazo que dé tiempo al almacenamiento a más largo plazo (sin embargo, puede haber una codificación directa en la memoria a largo plazo) (para mayor amplitud se puede consultar JORM, 1979).

Como resumen a estos tres primeros apartados, parece ser que los disléxicos tienen dificultades en la recodificación fonológica de palabras escritas y en la comprensión del texto (GUTHRIE, 1973) debido a alguna deficiencia en las habilidades cognitivas memorísticas básicas.

4) Interrelación visual-auditiva:

El trabajo de GREGG y FARNHAM-DIGGORY de 1975, sobre la amplitud de memoria y el análisis de memoria parece mostrar que las velocidades de análisis en memoria auditiva y visual cambian en cuanto al tiempo. A medida que transcurre el tiempo de los ensayos, se fatiga su capacidad para analizar elementos auditivos en la memoria de trabajo y aumenta paulatinamente la aptitud para analizar los elementos visuales. De este modo se desarrolla una gran discrepancia entre las velocidades de examen con memoria visual y auditiva. En los lectores deficientes, la recuperación auditiva se aparta de la visual y se produce una asincronía: la atención a una partícula visual se adelanta a la recuperación de la auditiva asociada, lo que no ocurre en los buenos lectores.

Debemos decir que uno de los defensores principales de la hipótesis del déficit memorístico, principalmente auditivo, es JORM (1979). (Para JORM no existen disléxicos diseldéticos, v. más adelante y v. Boder 1977). JORM relaciona el déficit de la memoria a corto plazo con una lesión en el lóbulo parietal izquierdo inferior, lo que ha sido criticado por COLTHEART (1980), por estimar este último que las lesiones de los sujetos de referencia eran mucho más amplias que el lóbulo parietal izquierdo inferior.

E) Hipótesis del déficit verbal.

Surge, en parte, de una crítica a la anterior y del trabajo de VELLUTINO y colaboradores, así como de LIBERMAN y colaboradores. Parte de la hipótesis de que es necesario un conocimiento lingüístico, un dominio previo del lenguaje, para la lectura; así, por ejemplo, VELLUTINO (1977) sostiene que los lectores retrasados no codifican (denominan) ni sintetizan la información para su efectivo almacenamiento y recuperación; tan bien como los buenos lectores, porque tienen problemas en uno o más aspectos del lenguaje, porque no tienen claves semánticas, sintácticas y fonológicas para leer y hacer discriminaciones finas.

1) Primeros antecedentes:

RABINOVITCH (1959, 1968) muestra que los lectores pobres tienen dificultades en el lenguaje expresivo, en el uso apropiado de palabras, en la formación de conceptos verbales y en el aprendizaje simbólico; los resultados en la escala verbal del WISC son inferiores para los disléxicos, siendo normales los resultados manipulativos. Estos resultados no son un efecto acumulado de la deficiencia lectora prolongada, ya que se dan tanto en 12 como en 62 (LYLE y GOYEN, 1968b) también INGRAM y REID (1956); INGRAM, MASON y BLACKBURN (1970; LYLE (1970) muestran un historial de dificultades de lenguaje en los deficientes (también dificultades en el deletreo y en la memoria de dibujos).

Los estudios de HIRSH, JANSKY y LANGFORD (1966), JANSKY (1973) y SATZ (SANTZ y FRIEL, 1974; SATZ, FRIEL y RUDEGEAIR, 1974a, 1974b) muestran que las deficiencias verbales en preescolar son predictivas de una deficiencia lectora.

2) Factores semánticos:

PERFETTI y GOLDMAN (1976) supusieron que los lectores deficientes eran menos efectivos que los lectores normales para utilizar un código lingüístico (denominación implícita) en el procesamiento de información verbal en la memoria a corto plazo, sin que se observen diferencias

en la memoria a corto plazo: en un experimento, los lectores deficientes recordaron números aislados que seguían directamente a números de prueba (WAUGH y NORMAN 1965) igual que los buenos lectores; pero en otro experimento los lectores deficientes no se comportaron igual: cuando se trataba de palabras aisladas que seguían a una palabra de prueba.

Estos datos contradicen la hipótesis anterior (D) y hacen aparecer un nuevo factor.

WALLER (1976) en una tarea de reconocimiento de frases sugiere que los lectores deficientes pueden tener dificultad en utilizar un código verbal para almacenar la información, y puede que descansen en un "código visual" sin que haya diferencias en la comprensión de sentidos.

Existe según algunos otros autores la posibilidad que la deficiencia lectora esté asociada con dificultades en la denominación e identificación verbal (DENCKLA 1972a, 1972b; DENCKLA y RUDEL, 1976a, 1976b). Los lectores deficientes, niños de 7 a 12 años, según ellos tardaban más en generar los nombres de objetos comunes, colores, letras, palabras y números presentados visualmente. Estos autores sitúan estos resultados (que no se dan, por cierto, en la vida ordinaria de los niños) dentro de un contexto afasiológico y de recuperación de palabras.

PERFETTI y HOGABOAM (1975) encontrarán un tiempo de res puesta mayor en pseudo-palabras que en palabras inglesas de alta y baja frecuencia, así como en palabras de sentidos variados, de donde infirieron que la deficiencia de comprensión lectora puede ser debida a la incapacidad del lector deficiente para desarrollar habilidades de descodificación automáticas (SPRING, 1976; SPRING y CAPPS, 1974; EAKIN y DOUGLAS, 1971).

Los lectores también según las investigaciones del laboratorio de VELLUTINO se diferencian más en tareas de asociación verbal que en tareas no verbales (STEGER y al. 1972; VELLUTINO, STEGER y PRUZEK, 1973; VELLUTINO, HARDING, PHILLIPS y STEGER, 1975; VELLUTINO, STEGER, HARDING y PHILLIPS, 1975; GUPTA, CECI y SLATER, 1978).

Estos datos sugieren que la deficiencia lectora está asociada a deficiencias en la denominación, identificación y descodificación de palabras, incluso en tareas de comprensión lectora, y que el papel de la memoria está mediatizado por la existencia de un código verbal.

3) Factores sintácticos:

Algunos estudios sugieren que los niños disléxicos son deficientes en una gama amplia de actividades sintácticas: (FRY 1967, SCHULTE 1967) fluidez verbal, vocabulario hablado, habilidades organizativas e integrativas, usos abstractos, gramática y complejidad estructural de las frases.

En un estudio posterior FRY, JOHNSON y MUELH (1970) su gieren que las deficiencias lingüísticas pueden afectar las disponibilidades de etiquetas verbales útiles para el establecimiento de asociaciones grafema-fonema y para abstraer el sentido de un texto.

También, y más tarde, WEIG, SEMEL y CROUSE (1973) descu brieron en los disléxicos una mayor pobreza en el uso de "reglas gramaticales" y de la morfología.

Finalmente, VOGEL (1974) descubrió en disléxicos de 7 y 8 años que los buenos lectores realizaban mejor los tests de: comprensión de la sintaxis, repetición de frases, usos morfológicos, "cloze" oral y reconocimiento de la melodía.

Es particularmente interesante hacer resaltar que los disléxicos reflejan una mayor pobreza en el conocimiento de palabras, así como menores habilidades integrativas, melódicas y abstractivas. Esto nos introduce en la siguiente hipótesis explicativa.

F) Hipótesis del déficit cognitivo-lingüístico:

La deficiencia analítico-sintética.

1) La habilidad analítica.

En primer lugar, es preciso reconocer que la realidad exterior al niño lector tiene un peso: las letras y los fonemas no son igualmente discriminables. El estímulo cuenta (CONRAD, 1964; KRUEGER, 1970). (V. página 31).

En segundo lugar, es preciso decir que las habilidades acústico-fonéticas están relacionadas con la lectura (CALFEE, LINDAMOOD, LINDAMOOD, 1973), sobre todo en un aspecto específico: las representaciones fonológicas juegan un papel en el reconocimiento visual (MEYER, SCHVANEVELT, RUDDY, 1974; SHANKWEILER, LIBERMAN, 1976). Según DOEHRING y GIBSON (1971) así como SPRING (1976), incluso la codificación verbal es más rápida que la directamente visual.

Por otro lado, los disléxicos tienen dificultad para acceder al sentido de las palabras escritas a través de la recodificación fonológica, aunque algunos lo pueden hacer con éxito a través de una ruta visual directa. (JORM, 1979; FIRTH, 1972; ROZIN, PORINSKY y SOTZKY, 1971).

LETRAS ESTIMULO

R. CONRAD

[illegible]

Total de letras presentadas: 37.440

J. BARON sostiene que el estadio fonético no es necesario para leer, pero creemos que sus experimentos no son representativos de los inicios del proceso lector, ya que se realizan con universitarios, estudiantes o graduados, que hablan ya muy bien inglés. Asimismo, una memoria de trabajo fonética es necesaria incluso para el chino, lengua ideográfica (TZENG, HUNG-WANG, 1977) y, por lo tanto, aparentemente, exclusivamente visual.

Según LIBERMAN, COOPER, SHANKWEILER y STUDDERT-KENNEDY (1967), el fonema requiere una descodificación especial. El proceso lector está dependiente de la conciencia lingüística de segmentos fonéticos (GARY, 1979) de la percepción del habla: por ejemplo, la percepción de vocales es diferente de la percepción de consonantes, sin que medie ningún rasgo óptico perceptivo (LIBERMAN y SHANKWEILER, 1976). En el disléxico se daría una dificultad de acceso a una representación fonética (MARK, SHANKWEILER, LIBERMAN, FOWLER, 1977). La percepción de los fonemas es más tardía que en la de las sílabas (LIBERMAN, SHANKWEILER, FISHER, CARTER, 1974); GARY, 1979); asimismo, el alfabeto es una adquisición tardía de la humanidad (LIBERMAN, SHANKWEILER, FISHER, CARTER, 1974); HELFGOTT, 1976; ZIFCAK, 1976). LIBERMAN encontró que los niños que tenían la mayor dificultad para la segmentación fonética en el Jardín de Infancia eran los que más dificultad tenían al comenzar a

leer (LIBERMAN, SHANKWEILER, LIBERMAN, FOWLER y FISHER, 1976).

Parece ser, incluso, que la unidad estimular es la sílaba, por ejemplo, para la "p" y la "k" ante vocales (LIBERMAN, DELATTRE y COOPER, 1952). En todo caso, hay dos procesos distintos para el fonema y la sílaba (HINSHELWOOD, 1898; SAVIN, BEVER, 1970; MILLER, BRUNER y POSTMAN, 1954; SMITH y HOLMES, 1971; KINSBOURNE y WARRINGTON, 1962a, 1962b; ALBERT y al. 1973; HECAEN y KREMIN, 1976). No solo hay dos procesos para la sílaba y el fonema, sino que parece que también hay dos procesos, para la descodificación y para el procesamiento semántico: los lectores inhábiles para comprender poseen débiles habilidades para la descodificación, sin embargo, no hay diferencia para la extracción de sentido en entidades de una sola palabra; pero las habilidades descodificadoras repercuten en la comprensión de entidades de mayor alcance, que la palabra sola (GOLINKOFF y ROZINSKI, 1976).

Esta capacidad para el análisis fonemático parece ser una adquisición tardía: en efecto, DOLCH, BLOOMSTER (1973); SCHONELL (1945); DOLCH (1948), muestran que los niños por debajo de la edad mental de 7 años no tienen capacidad para el análisis fonético, para beneficiarse de una instrucción fonética sistemática; esto aunque un tipo de análisis aural de los sonidos de las palabras está implícito en los más tempranos esfuerzos lingüísticos del niño

(DIACK, 1960).

El límite de edad parece ser, según algunos autores, aún más tardío: en efecto, si pedimos al niño que nos diga una palabra a la que hemos amputado una letra (MONKEY, menos K, por ejemplo) el niño nos dará una sustitución, por ejemplo: KENT, que empieza por esa letra. La estrategia de análisis no se implanta más que progresivamente hasta los 8 ó 9 años. Los niños tienden a limitar sus operaciones al principio de la palabra y las pasan progresivamente al final (BRUCE, 1963). Para este mismo autor es necesario más generalmente un cierto nivel de desarrollo mental antes de que el niño pueda analizar fonéticamente las palabras.

Los fonemas, primariamente no son entidades perceptivas, ni articulatorias, son más bien entidades psicológicas de un tipo no-sensorial, no-motor, relacionados por reglas complejas a los estímulos y los movimientos articulatorios, pero no son una parte indivisible de los procesos de habla, directamente observables, los fonemas son abstractos. (SAVIN y BEVER, 1970).

Es esta cualidad de abstracción lo que más directamente hace referencia a una capacidad analítica. Para LEROY-BOUSSION (1967b, 1974) el análisis es previo para el aprendizaje de la lengua escrita.

Parece ser que el análisis auditivo no es el único que interviene en la lectura, y que comparte su función con el análisis articular-kinestésico. HINTZMAN (1967) mostró que tanto la sonoridad como el lugar de articulación contribuían a las confusiones en el recuerdo a corto plazo de trigramas (series de tres letras), y aunque el primero de los rasgos es predominantemente auditivo, el segundo, en cambio, es articulatorio: así, por ejemplo, los sujetos confundían fácilmente los pares:

P	T	K
B	D	G

que se distinguen entre sí por el lugar de articulación: frontal, medio o trasero, respectivamente.

Los resultados de HINTZMAN (1967) pueden ser interpretados por una hipótesis de mediación por claves kinestésicas consecuentes a la articulación, a una repetición subvocal y no serían compatibles en este caso con una hipótesis de mediación por una imagen auditiva.

Estos resultados se hallan en concordancia con los de GIBSON, PICK, OSSER y HAMMOND (1962) que nos muestran que las unidades grafema-fonema pronunciables son mejor leídas que las que no lo son.

Incluso cabría hablar de un factor de pronunciabilidad, ya que para MATTIS, FRENCH y RAPIN (1975) habría un tipo específico de dislexia articulatoria y grafomotriz

(evaluada a través de un test de fusión de sonidos) (junto a otra visuo-perceptiva y a otra ligada a un subdesarrollo del lenguaje, de la comprensión, imitación y discriminación de sonidos verbales).

Es cierto que cada fonema puede ser descompuesto, analizado en un grupo de rasgos distintivos (ver en las dos páginas siguientes los cuadros de CLARK, 1977 y BLACHE, 1978), y que la pronunciación final: la representación fonética final, sale como resultado de la aplicación de reglas fonológicas, a la representación fonológica subyacente (CLARK y CLARK, 1977). Estas reglas fonológicas nos permiten ver propiedades universales de la pronunciación y caracterizan a las regularidades que los hablantes conocen implícitamente. Esta importancia de la pronunciación varía según los fonemas, por ejemplo: dos consonantes tienen una probabilidad menor de ser confundidas cuando difieren solo en la sonoridad o en la nasalidad: si hay un ruido que interfiere la audición, éste perjudica más para distinguir el lugar de articulación, menos, para distinguir la manera de articulación, y todavía menos para distinguir la sonoridad y la nasalidad. (MILLER y NICELY, 1955).

Se puede precisar que la gente tiene cinco diferentes canales a través de los cuales descompone en cinco piezas separadas cada consonante simultáneamente:

Table 1. Modification of the distinctive feature matrix as presented by Jakobson, Fant, & Halle (1952 1967, p. 43)

Feature	Phoneme																									
	o	a	e	i	u	ɐ	ɪ	ʊ	ɛ	æ	ɜ	ɔ	ɔ̃	ɔ̄	ɔ̅	ɔ̆	ɔ̇	ɔ̈	ɔ̉	ɔ̊	ɔ̋	ɔ̌	ɔ̍	ɔ̎	ɔ̏	ɔ̐
1. Vowels: nonvocalic	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
2. Consonantal nonconsonantal	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
3. Compact diffuse	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
4. Grave acute	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
5. Flat plain	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
6. Nasal oral	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
7. Tense/lax	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
8. Continuant/interrupted	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
9. Strident mellow	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

1 3 8 1

<u>Canal</u>	<u>Segmentos distinguidos</u>
Sonoridad	{b d g v ó z l m n} vs. {p t k f ó s j}
Nasalidad	{m n} vs. the rest
Estridencia	{f ó s l v ó z z} vs. {p t k b d g m n}
Duración	{s l z z} vs. the rest
Lugar de articulación (Combinación de anterior y coronal).	{p b v m} vs. {t ó d ó z n} vs. {k g j}

(MILLER y NICELY, 1955)

Parece como si analizáramos los segmentos fonéticos en trozos, los juntáramos y los identificáramos.

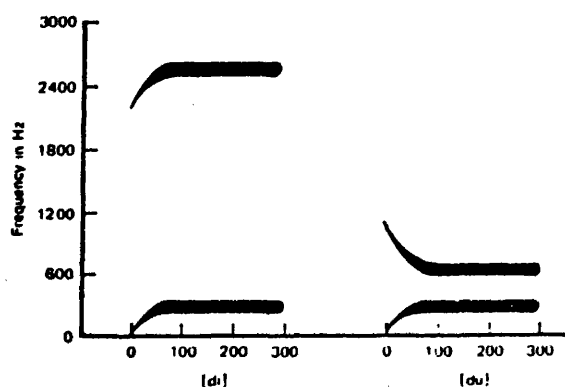
Para algunos investigadores (PISONI y SAWUSH, 1975; STUDDERT-KENNEDY, 1974, 1975) la identificación de los fonemas se haría en tres estadios:

a) Un estadio auditivo:

Captaríamos pequeños trozos del mensaje acústico, haríamos un análisis auditivo preliminar y colocaríamos el resultado en una memoria auditiva (las claves acústicas serían las de MILLER y NICELY) J. HASSARO (1972). Las claves acústicas no serían, sin embargo, las mismas para cada segmento: no es lo mismo la (d) de dí, que la (d) de du.

DOS ESPECTROGRAMAS ARTIFICIALES

Espectrogramas artificiales para (di) y (du) que muestran el primero y el segundo formantes.



From Liberman, Cooper, Shankweiler, and Studdert-Kennedy (1967). Reproduced by permission.

Habría claves acústicas independientes del contexto: (s) (z) (š) (ž) (č) y (j) (COLE y SCOTT, 1974) y dependientes del contexto, de los segmentos que preceden y siguen; son estas últimas más usuales. El tiempo en las transiciones también juega un papel: un corto silencio entre "s" y "l" en slit hará oír split.

Una clave dependiente del contexto es el tiempo de enganche (onset) de la voz: en la pronunciación de la "b" y de la "p" ocurren dos cosas: se abren los labios cerrados y las cuerdas vocales comienzan a vibrar: en "ba", la apertura ocurre usualmente al mismo tiempo que el comienzo de la vibración, mientras que en "pa"

la apertura ocurre alrededor de 0,06 segundos antes de que comience la vibración (LISKER y ABRAMSON, 1964; COOPER, 1975). Así, el tiempo de enganche de la voz (T.E.V.) para "b" es 0 y para "p" es + 0,06.

El T.E.V. pudiera ser una de las claves utilizadas por los canales de MILLER y NICELY: concretamente, el canal 1 de sonoridad.

La memoria auditiva, por otro lado, sería selectiva en lo que analiza y almacena: la palabra y no otros sonidos (CLARK y CLARK, 1977) y duraría algunos segundos (CROWDER y MORTON, 1969); (CROWDER, 1971a-b, 1972).

b) Un estadio fonético y de percepción categorial:

En este estadio se trata de identificar segmentos de palabra, se consultan las claves acústicas del estadio anterior y se tratan de nombrar los segmentos. Se trata de identificar y de poner en orden los segmentos. Las claves serían del orden de la sílaba.

La propiedad fundamental de este estadio es que el análisis sería categorial: hay una frontera precisa a lo largo de un continuo, en rasgos como, por ejemplo, el T.E.V.; con menos de 0,03 segundos de T.E.V. se percibe una "b" y con más, una "p". (Rasgo de so-

noridad).

Esto se ha podido demostrar para otros rasgos también (COOPER, 1975), con la ayuda de la adaptación selectiva. (Fenómeno similar al de los postefectos del color), cuando se fatiga la "b", se identifica más la "p", lo que se adapta es el rasgo fonético, aunque también se dé el mismo fenómeno en la clave acústica (COOPER, 1975).

Memoria fonética:

Es diferente de la memoria auditiva y trabaja en se cuencia con ella: la memoria fonética almacena sólo los nombres de los segmentos, no distingue, por ejem plo, entre las varias "b" y las varias "p". PISONI, 1973).

Su papel es importante para discriminar sonidos del habla. Estos sonidos no se discriminan por modo de todo o nada: parece que se dan amalgamas de rasgos distintivos y que cada rasgo puede perderse en la me moria, independientemente de los otros (WICKELGREN, 1965-1966).

c) El estadio fonológico:

GREENBERG y JENKINS (1964) han demostrado que la gente evalúa si las secuencias fonéticas corresponden a las reglas fonológicas.

Los lectores retrasados se caracterizan no por un tipo especial de confusiones, sino más bien porque no corrigen las claves falsas de que disponen (SMITH, MABEL, 1978). Para la corrección de estas claves es importante toda la información auditiva y kinestésica que es imprescindible analizar.

Parece ser que la capacidad analítica estaría, según LURIA, asentada en la región fronto-temporal que forma parte de las áreas de proyección motrices y acústicas. (LURIA, 1973).

Parece también, según investigaciones recientes (BORDER, 1977 y AARON, 1978) que habría un tipo específico de dislexia que estaría más directamente relacionado con esta capacidad analítica y que se traduciría por faltas como las omisiones, confusiones, inversiones y sustituciones de conceptos y que se daría por alteraciones del proceso secuencial analítico (dislexia disfonética). Estos últimos datos, sin embargo, no son definitivos, pues la tarea era parcialmente de escribir al dictado en ambos, había, pues, una mediación grafomotriz que puede introducir

factores nuevos (según BRADLEY y BRYANT, la lectura y el deletreo son procesos independientes (1979). Además, HOLMES y PEPER (1977), no identifican los subgrupos de BODER sobre la base de un análisis de los errores de deletreo.

Como conclusión de este apartado diremos que parece ser que la capacidad de ver el mundo sucesivamente correlaciona con la habilidad lectora (SEEMAN, 1972), sobre todo al principio: el niño descansa al comenzar a leer sobre actividades analíticas, sucesivas; más adelante descansará sobre actividades más bien sintéticas. (CUMMINS y DAS, 1977).

2) La habilidad sintética:

Según LEROY-BOUSSION (1974), la síntesis silábica es un requisito previo para la adquisición de la lectura; es preciso que el niño sepa leer p + a como pa. (El niño puede identificar la p y la a separadamente, pero sin sa ber juntarlas). Este requisito ha sido también señalado por MONROE (1932), EWERS (1950), VANRIPER (1954), MULDER y CURTIN (1955), BOREL-MAISONNY (1962), ROSWELL y CHALL (1963), LEREA (1964), BOND (1935), GATES (1939), KIRK, Mc.CARTY y KIRK (1968), PERROZI y KRUTZE (1971).

Aunque la atención está relacionada con la capacidad ana-

lítica por sus aspectos abstractivos, está relacionada también con un poder de concentración sintético (NEISSER, 1967); pero lo que aquí nos interesa es que está relacionada con la lectura (DENNEY, 1974).

Asimismo, la memoria a corto plazo, con contenido verbal, está relacionada con la lectura, siendo para KEETON (1977) una modalidad de la actividad sintética: en efecto, aproximadamente la mitad (46%) de los niños de 12 y 22 no consiguen construir un todo conceptual, semántico, a partir de las frases logográficas, los que no consiguen integrar las palabras logográficas, recuerdan menos ítems. (p. 01) y no recuerdan las estructuras semántica y sintáctica de las frases. REESE sugiere que el procesamiento integrativo del lenguaje no se desarrolla hasta los 7 años. KEETON, 1977).

Parece también que los procesos de memoria están relacionados con las actividades de conservación (JAMISON y DANSKY, 1979), y éstas, a su vez, con los procesos lectores. (Los niños disléxicos parecen estar retrasados en los procesos cognitivos figurativos (KLEES y LEBRUN, 1972) y, por consiguiente, operativos (KLEES y LEBRUN, 1972), BECHER, WOLFGANG, 1977) y, en particular, en las operaciones de conservación (BRIGGS y ELKIND, 1977), DIMITROVSKY y ALMY (1975), BREKKE y WILLIAMS (1975).

Parece también que el aspecto decisivo de la síntesis es el auditivo. En efecto, la síntesis auditiva parece ser más importante que la síntesis visual en todos los lectores, la síntesis auditiva es también menos buena en los pequeños lectores deficientes (en los de 2º menos buena que en los de 6º) (YOUNG, 1975).

El intervalo de tiempo dejado entre el enunciado de tres sonidos influye sobre el éxito de la síntesis (SCHRINER y DANILOFF, 1970).

A este respecto podemos señalar el trabajo decisivo de TALLAL. Para TALLAL, los disléxicos (y los afasoides) son inferiores al percibir y articular sonidos verbales que tienen un espectro acústico que cambia rápidamente. Explosivas como "ba" y "da", que tienen un componente inicial transicional que solo dura 40 mseg., eran difíciles para estos chicos; pero si se estiraba, si se lentificaban estos sonidos hasta alcanzar 95 mseg. en un sintetizador de palabras, su capacidad discriminativa fonética y también su síntesis alcanzaba a la de los grupos control en precisión (TALLAL, 1976).

Esta síntesis fonética, según revelan los resultados en pruebas de mezcla de sonidos (SOUND BLENDING), sirve para diferenciar a los lectores buenos y deficientes (BRIGGS y ELKIND, 1977; RICHARDSON, DI BENEDETTO, CHRIST, PRESS, 1980).

Por otro lado, si tomamos la actividad sintáctica como un reflejo de la capacidad sintética, podemos añadir que la influencia del contexto y de la sintaxis también es determinante del nivel lector. (PEARSON, 1975; SCHVANEVELDT, ACKERMAN, SEMLEAR, 1977). Este contexto es particularmente influyente si es familiar. (MILLER, BRUNER, POSTMAN, 1954) y aumenta su influencia con la edad (KLEIN, KLEIN, BERTINE, 1974).

Parece ser que la capacidad sintética, vinculada al procesamiento simultáneo visual estaría relacionada, según LURIA, con los sistemas posteriores del cortex, con el área occipital-parietal (el área parietal estaría vinculada a la esfera táctil y kinestésica); la síntesis en series sucesivas, quizás más importante para la dislexia, estaría relacionada con la región fronto-temporal (DAS, LEONG y WILLIAMS, 1978; LURIA, 1977).

Parece también, según investigaciones recientes (BODER, 1977 y AARON, 1978) que habría un tipo específico de dislexia que estaría más directamente relacionado con esta capacidad sintética y que se traduciría por faltas como las sustituciones homofónicas, al descansar sobre un fallo visual integrador. Estos últimos datos, sin embargo, no son definitivos, pues la tarea era de escribir al dictado en ambas, habría, pues, una mediación grafomotora que puede introducir factores nuevos. (Según BRADLEY y

BRYANT, 1979) lectura y deletreo son procesos independientes.

Más concluyentes parecen los resultados obtenidos por el Profesor KOHEN-RAZ (1972, 1979) que muestran una correlación entre los resultados obtenidos en pruebas de lectura y el equilibrio medido por la ataxiometría electrónica. El equilibrio parece ser, en efecto, por lo que tiene de coordinación, una buena medida de la capacidad sintética.

En el aspecto sintético cabe hablar de que hay una síntesis articulatoria: unidades grafema-fonema (GIBSON y al. 1963). El mismo factor de pronunciabilidad de MATTIS, FRENCH y RAPIN ha sido evaluado a través de un test de fusión de sonidos.

Por otro lado, son conocidos, aunque en su versión motora estén muy devaluados, los modelos de análisis por síntesis de HALLE y STEVENS (1962) y STEVENS (1960); según éstos, los auditores tienen un sistema de producción por el cual pueden generar, o sintetizar, sonidos de lenguaje para sí mismos, hasta que éstos correspondan con los que entren: correspondencia que será evaluada por análisis. La síntesis tendrá un punto de partida en las claves acústicas y tratará de reducir diferencias entre el producto sintetizado y el segmento real.

Una versión de esta teoría (HALLE y STEVENS, 1962), LIBERMAN, COOPER, SHANKWEILER y STUDDERT-KENNEDY, 1967; STEVENS, 1960; STEVENS y HOUSE, 1972) es que el sintetizador copia los gestos articulatorios que la otra persona hace cuando habla, como si tuviera un modelo de la boca que ajustaría en tamaño y forma, velocidad de gesto, impedimentos, etc. ... Un modelo de los movimientos de la otra persona, por lo que se la llama teoría motora de la percepción del habla.

Sin embargo, esta teoría, aun en su forma débil, (la que tiene en cuenta que durante la escucha no hay actividad secuencial en los músculos del habla (CLARK, CLARK y CLARK, 1977), así como los casos registrados por LENNEBERG (1962) y FOURCIN (1975a), de personas sin habla que comprendían perfectamente bien), no tiene suficientemente en cuenta los aspectos de análisis y casi cabría darle la vuelta y hablar de una teoría de síntesis por análisis, o más simplemente, que es lo que hacemos, de proceso analítico/sintético.

g) Conclusión:

En un estudio de discriminación auditiva, que es de lo que se trata, los lectores deficientes lo hacían peor al identificar pares de palabras como iguales o diferentes; este

resultado con niños israelíes y americanos, indica que diferencias en la estructura del lenguaje no pueden dar cuenta de estos resultados (M. BLANK, 1968; DEUTSCH, 1964; WEPMAN, 1960, 1961).

Por otro lado, la síntesis es deficiente en las modalidades visual-visual, auditivo-auditivo y audio-visual y no solo en la audio-visual. (VANDEVOORT, SENF, BENTON, 1972), lo cual parece ser un dato bastante importante, tanto en contra de una hipótesis explicativa que reposa se únicamente sobre la integración intersensorial, como en contra de una hipótesis explicativa que reposase solo sobre una dificultad de codificación verbal. Hay que recurrir en función de estos datos de VANDEVOORT, SENF y BENTON, así como de los de BLANK, DEUTSCH y WEPMAN a una habilidad analítico-discriminativa, sintética suprav verbal. Para evaluar el peso de esta habilidad y su posible influencia hemos diseñado nuestro experimento.

Para algunos autores la integración audio-visual no es significativa, lo que estaría implicado sería la capacidad de ligar símbolos con objetos o acciones (VERBAL LABELLING), etiquetado verbal (MAC KINNON y MC. CARTHY, 1973; DENCKLA-RUDEL, 1976); este sería otro aspecto de la capacidad sintética.

En resumen, el lector deficiente es inferior en el apren

dizaje de una tarea de discriminación perceptiva sucesiva y simultánea (CUMMINS, DAS, 1977), incluso cuando se controla la inteligencia (DAS, LEONG, WILLIAMS, 1978).

H) Hipótesis más específicas.

Nosotros creemos que la habilidad analítico-sintético es una dotación innata de la persona humana, incluso cabría considerarla como un aspecto central de la inteligencia (EHRlich, 1979), pero creemos también que se halla en interacción con los estímulos del medio y que es posible provocar la emergencia de su desarrollo. A este respecto hemos diseñado un experimento en donde hemos tratado de desarrollarla a la luz de consideraciones teóricas preliminares. Este trabajo está precedido en esa vía por el de GARY, ALEGRIA, PIGNOT, MORAIS (1979), que nos muestra que el aprendizaje de la lectura y, sobre todo, del método sintético y no global, es el que provoca el advenimiento de la habilidad para manipular las unidades fonéticas (segmentación y fusión) del lenguaje.

Son conocidos los trabajos de los etólogos LORENZ y TINBERGEN sobre los supraestímulos, pero fuera de una convergencia fortuita con los trabajos de TALLAL, no han recibido todavía la atención psico-pedagógica que se merecen. Recordemos, por ejemplo, que una oca gris, que debía elegir entre sus propios huevos y unos huevos mayores, o con mayores manchas que los suyos, elige estos últimos,

que serían calificados así de supraestímulos. Es lo que ocurre en nuestra sociedad cuando una mujer se pinta los labios.

Es menos conocida, en cambio, la teoría del profesor MUÑOZ ANGOSTO (1963) sobre la adquisición del lenguaje: és te sostiene que el lenguaje se adquiere a partir de una fase previa de balbuceo, siendo característico de esta fase de balbuceo la prolongación en la emisión de los fone^{mas}: el niño no diría "ma", sino "mmmmaaaa".

Ya conocemos, en cambio, los trabajos de TALLAL sobre la lentificación de los fonemas. Un fonema no perceptible en 45 mseg. lo será en 100 mseg. (TALLAL, 1976).

Estos elementos han llevado a la confección de un programa cognitivo de operaciones analítico-sintéticas, artificialmente provocadas (el método MUÑOZ ANGOSTO: v.más adelante), que trata de reproducir en la adquisición del lenguaje escrito los procesos de adquisición que se dan en la fase balbuciente de la adquisición del habla: la clave del programa está en la prolongación artificial del fonema, en su lentificación, lo que le dá el carácter de un supraestímulo (v. más adelante).

Si nuestra hipótesis previa de que es posible provocar el desarrollo de la habilidad analítico-sintética pre-existente, para manipular las unidades fonéticas, está confir

mada, hallaremos resultados significativamente diferentes después de la aplicación del programa cognitivo.

Un problema que se nos puede plantear a la luz de consideraciones anteriores es el del carácter genético del desarrollo de esta habilidad. Hay trabajos anteriores que cifran su aparición lingüística a los 7 años, pero ¿evoluciona esta habilidad a partir de los 7 años?. Nosotros, en el caso de la dislexia, vamos a sostener que el déficit (ELLIS, MILES, 1976) se compensa, sin que la edad intervenga, tanto a los 7 como a los 11 años, inclinándonos, pues, por la existencia de un déficit (ELLIS y MILES, 1976) antes que de un retraso madurativo (SATZ y VAN NOSTRAND, 1973).

El control de factores como la memoria, la capacidad perceptiva visual, la habilidad previa para el lenguaje, la madurez neurológica, la dominancia hemisférica y su contrario de problemas de lateralidad y de orden serial, así como del ambiente familiar (son conocidos los trabajos de BRIGGS y ELKIND, 1977, según los cuales la motivación para el éxito en la realización, de los padres, es más decisiva que la motivación en los hijos) nos podrá llevar a formular las siguientes y últimas consideraciones.

La memoria deberá ser en toda la muestra bastante floja, ya que es una manifestación de la actividad sintética.

La capacidad perceptiva visual, si está desigualmente repartida, como lo dan a entender los trabajos de BODER.(1977) y AARON (1978), no deberá jugar si nuestra hipótesis de la habilidad analítico-sintética y de su cultivo artificial juega.

La habilidad previa para el lenguaje, o los antecedentes hereditarios en problemas de lenguaje deberán ser muy frecuentes en la muestra, pero más como una manifestación de la incapacidad analítico-sintética en el manejo de símbolos escritos que como una causa de ellos.

Y no deberá impedir los resultados positivos del programa cognitivo.

El control del ambiente familiar y socio-cultural, aceptando las peores condiciones, mostrará la capacidad pura del programa cognitivo para desarrollar las habilidades analítico-sintéticas en el manejo de símbolos escritos, en ausencia de estimulación familiar y de medios socio-culturales. Si estos factores no son decisivos, el programa tendrá efecto. Si juegan, aunque no decisivamente, probablemente disminuirán el alcance del progreso cognitivo.

Un alto porcentaje de casos de inmadurez neurológica y de problemas de lateralidad, mostrará también la capacidad

pura del programa cognitivo para desarrollar las habilidades analítico-sintéticas en el manejo de símbolos escritos, en ausencia de correlatos neurológicos y de una dominancia hemisférica adecuados. Si estos factores no son decisivos, el programa tendrá efecto. Si juegan, aunque no decisivamente, probablemente disminuirán el alcance del progreso cognitivo.

III - METODOLOGIA

Procedimiento

El procedimiento o diseño consistió en la aplicación de una variable independiente: el programa cognitivo de operaciones analíticas y sintéticas a una muestra de 17 niños, de ambos sexos, durante 8 meses (de los cuales 5 fueron de trabajo efectivo y 3 de vacaciones, desarrollándose el último mes después de 3 meses de va caciones: es decir, que hubo 4 meses de trabajo efectivo, 3 meses de vacaciones y 1 mes de recapitulación).

El programa se administraba después de otros 8 meses previos en donde no recibían ninguna instrucción fuera de la normal, que sus profesores les administraban: es ta instrucción normal incluye una vigilancia especial y una atención por los medios propios de cada profesor. Este período que llamamos de "evolución espontánea" fué provocado por causas fortuitas.

¿En qué consistía el programa?

El programa cognitivo de operaciones analítico-sintéticas:

Consistía en magnificar el estímulo visual, el auditivo, el articulatorio y el táctil para facilitar el análisis y la síntesis. Veamos de qué manera:

A) El análisis visual.

Son conocidos los resultados de TIERNEY (1972) según los cuales imágenes claves, sobre todo contiguas al objeto, ayudan a la percepción; asimismo, son conocidos los resultados de MONTARE, ELMAN y COHEN (1977), que muestran que las imágenes facilitan la adquisición inicial de respuestas lectoras a palabras impresas.

Este principio lo vemos reflejado en la lámina de la página siguiente, donde vemos que la forma de la letra "u" y de la letra "i" está asociada a un dibujo de la uva y de la iglesia. Vemos, por otro lado, en las páginas 60, 61, 62 y 63 cuales eran los dibujos para cada una de las letras:

t = tiro	l = lápiz
f = feo	ll = llave
d = dedo	v = vaso
b = bota	p = pera
s = silencio	

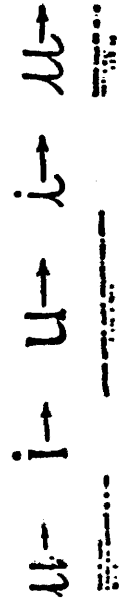
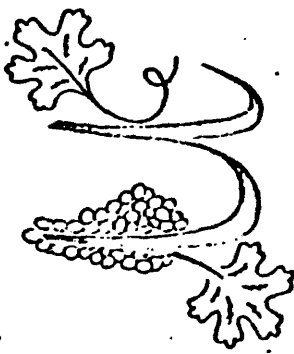
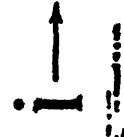
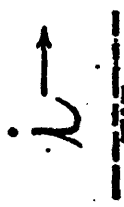
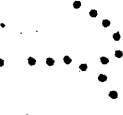
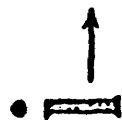
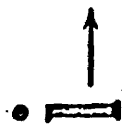
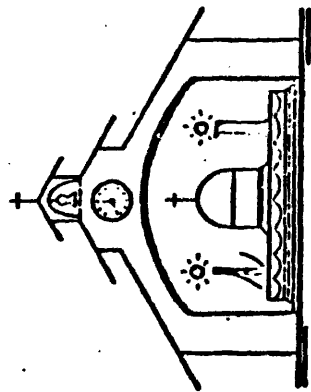
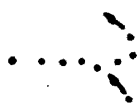


Tabla Morfofonética: Generadores

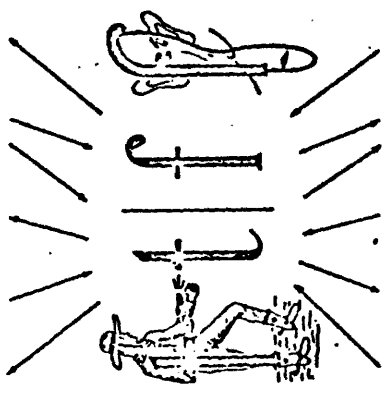
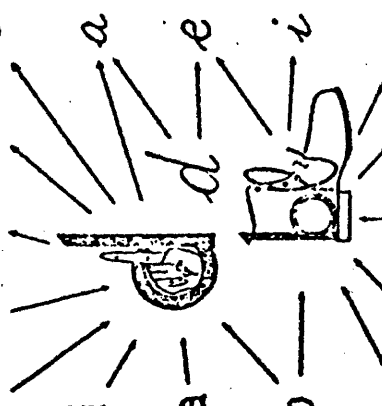
i	i	a	a	u
				
<p>METODOLOGIA MORFOFONETICA DIFERENCIAL Dibujos morfofonéticos generados: Tuso El punto de articulación y el modo de emitir el sonido se representan mediante la posición de la lengua y el punto de salida del sonido. El modo de emitir el sonido se representa mediante la posición de la lengua y el punto de salida del sonido. El modo de emitir el sonido se representa mediante la posición de la lengua y el punto de salida del sonido.</p>				

Tabla Morfofonética

o	u	i	a	e
				
<p>METODOLOGIA MORFOFONETICA DIFERENCIAL Dibujos morfofonéticos generados: Puso El punto de articulación y el modo de emitir el sonido se representan mediante la posición de la lengua y el punto de salida del sonido. El modo de emitir el sonido se representa mediante la posición de la lengua y el punto de salida del sonido. El modo de emitir el sonido se representa mediante la posición de la lengua y el punto de salida del sonido.</p>				

[illegible]

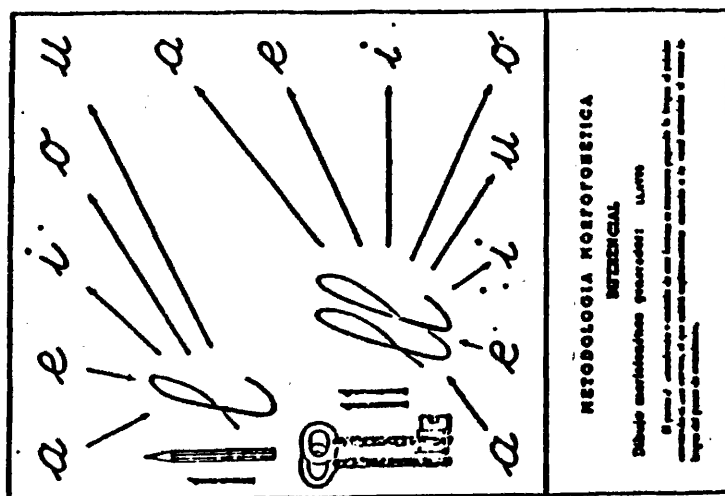
МЕТОДОЛОГИЯ МОНОПОНОМЕТРИКА

Dispute resolution services provided by the

Con la apertura de la noche general en todo el barrio, comenzaban las actividades y exhibición del barman J. y J. En punto de culminación de una función se escuchó el repique de un pito la lengua que se puso hacia arriba, señalando para a los ruidos de la fiesta. Después de un momento, después de haber estado el día entero el viento después para como a la ciudad se fue a dormir.

There is no doubt that the Government is doing its best to protect the public interest, but it is also true that the Government is not doing enough to protect the public interest.

THE UNIVERSITY OF CHICAGO



МЕТОДОЛОГИЯ ИСТОРИОГРАФИИ

THE

Did the intervention succeed? **Yes**

complaints of being left out of some of the important parts of a specific communication system and a variety of other complaints of being left out of specific communications systems and a variety of other complaints of being left out of specific communications systems (p. 10)

Tabla Morfofonética Generadora n.º 18

a	i	e	a	i
o	u	l	e	l
u	l	s	p	a
a	e	a	u	

METODOLOGIA MORFOFONETICA

Dibujo morfofonético generador: BOTA

Con la aplicación de la regla general se obtiene el fonema B-a-p

Articulación y emisión del fonema B-a-p

El punto de articulación y emisión de una fonema en consonancia con el fonema B-a-p

Con la aplicación de la regla general se obtiene el fonema B-a-p

Tabla Morfofonética Generadora n.º 16

e	i	o	u	a
a	e	i	l	e
s	a	o	a	o

METODOLOGIA MORFOFONETICA

Dibujo morfofonético generador: VASO

Con la aplicación de la regla general se obtiene el fonema V-a-s-o

Articulación y emisión del fonema V-a-s-o

El punto de articulación y emisión de una fonema en consonancia con el fonema V-a-s-o

Con la aplicación de la regla general se obtiene el fonema V-a-s-o

Estos dibujos generadores estaban destinados a facilitar la actividad analítica-visual y había uno diferente para cada letra, incluso uno diferente para los distintos valores fónicos de una misma letra, ("c" de caballo y "c" de cepillo).

B) El análisis auditivo.

Los trabajos de TALLAL que ya conocemos nos muestran que lentificando el estímulo su discriminación se facilita; así, por ejemplo, se le hacían al niño, en presencia del cartel de la página 59 dos preguntas señalando a cada letra: - ¿De quién es? (a lo que debía contestar diciendo, por ejemplo: "de la uva").

- ¿Y cómo se lee? (a lo que debía contestar: "u", pero la particularidad de la audición de la letra estaba en que la prolongábamos artificialmente: "uuuuu") lo cual permite reformular las respuestas correctas a las preguntas anteriores.

- ¿De quién es? - De la "uuuua", de la "iiiiiglesia".

- Cómo se lee? - "uuuu" o "iiii".

C) El análisis articulatorio.

Se señalaba ante cada letra que su pronunciación debía ser prolongada como su audición y se representaba gráficamente esta prolongación por medio de la flecha.
(V. las flechas que siguen a las letras en la mitad inferior de la lámina de la página 59).

Así, por ejemplo, estas letras

i → *i* → **i** →

se pronunciaban: *iiii*, cada una.

Y estas letras:

u → *u* → **u** →

se pronunciaban: *uuuu*, cada una.

D) El análisis táctil.

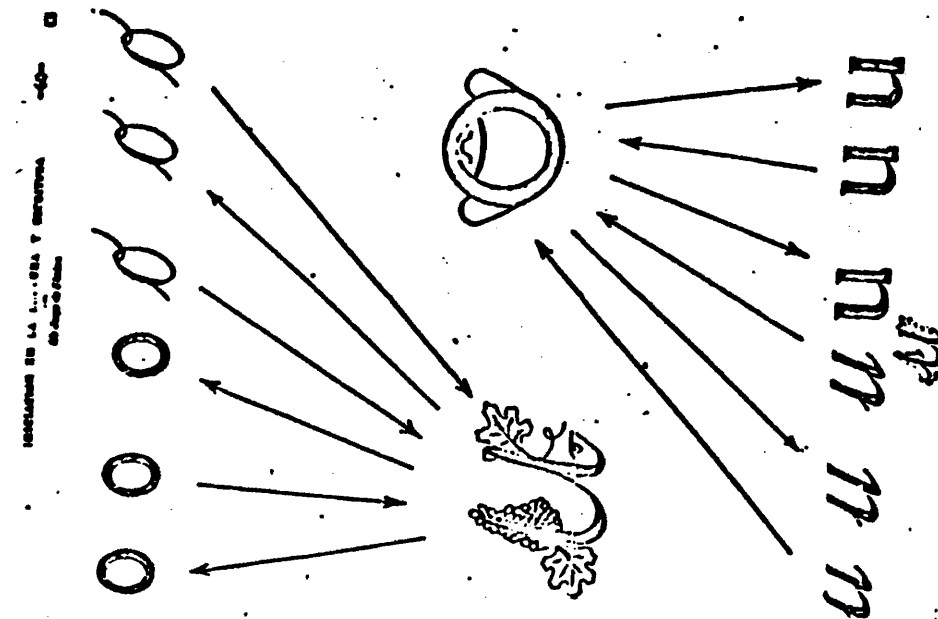
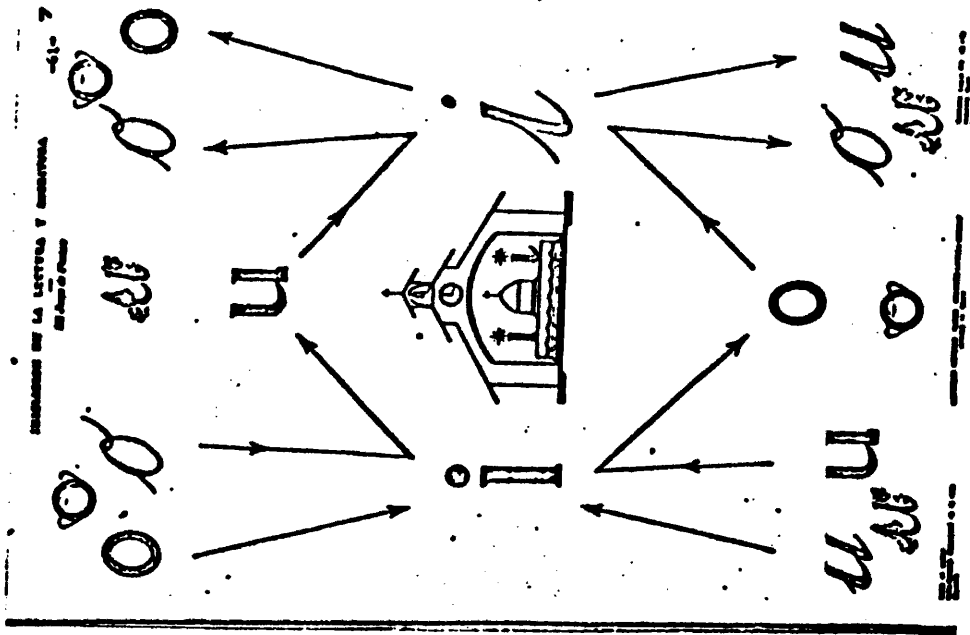
La letra que había sido identificada, oída y pronunciada previamente, era ahora señalada con el dedo, siguiendo la flecha, en los dibujos de puntos de la página 59. Hay tres "u" y tres "i" dibujadas con puntos, éstas son las que el niño recorría con el dedo, siguiendo la flecha. La pronunciación de la letra acompañaba al recorrido.

AA') La síntesis visual:

La síntesis visual entre dos fonemas se representaba por medio de la flecha. La flecha es la representación de la prolongación auditiva y articulatoria del fonema, pero también es la representación de la fusión silábica visual, de la unión entre dos grafemas. (V. página 67, las flechas que van de la "u" a la "o" a la izquierda y las que van, por ejemplo, recorriendo tres letras a la derecha (oiu, uio, uio, oio).

BB') La síntesis auditiva:

Esta misma flecha que sirve para representar la síntesis visual, integra también los elementos auditivos, pues la



flecha señala la prolongación auditiva del fonema y su fusión, sin corte fonemático en la emisión del aire, con el fonema siguiente. (V. lámina de la página 67, con sus fusiones bilíteras a la izquierda y sus fusiones bilíteras y trilíteras a la derecha).

Por ejemplo, en la página 67, arriba a la izquierda, empezamos en la "u", la prolongamos tanto como dura el paso del índice por la flecha y la clavamos en la "o", así: uuuuuu, sin cortar el paso del aire; del mismo modo la siguiente sería: oooooou.

En las flechas trilíteras prolongamos los dos primeros fonemas. Así, por ejemplo, en la lámina de la página 67, a la derecha: oooooiiiu.

CC') La síntesis articulatoria:

La misma prolongación del fonema que nos había servido para el análisis, nos sirve para la síntesis. La misma flecha que simbolizaba la pronunciación prolongada del fonema nos simboliza la fusión silábica entre dos fonemas, también por prolongación del primero. (V. página 67).

DD') La síntesis táctil, articulatorio, visual,
auditiva.

Esta integración intermodal se realizaba al pasar el in dice por la letra de puntos, siguiendo la flecha y diciéndola prolongada en voz alta. (Ver página 59), o al prolongar en voz alta una letra siguiendo la flecha con el dedo,

i → u →

o al fusionar dos fonemas, también siguiendo la flecha con el dedo. (Ver página 67). En cada caso había una conexión visual auditiva articulatoria y táctil simultánea.

Nota: Se puede preguntar cómo se realiza la prolongación de las explosivas, como "p", "t" y "k"; basta decir que fueron prolongadas por repetición, así:
kkkkk, ppppp, ttttt.

Desarrollo del programa.

Este programa se aplicaba, durante una hora, cuatro días a la semana, en clase de 17 alumnos, todos juntos; es decir, que la duración del programa fué de 80 horas. El programa pasa de síntesis elementales (fusiones silábicas

cas) a síntesis cada vez más complejas: palabras y oraciones. (Ver páginas 71, 72, 73). Cuando se producía algún error, se le hacía analizar al niño la o las letras erróneas: ¿de quién es?, y sintetizar de nuevo la palabra: ¿cómo se lee?. Por síntesis progresiva, por ejemplo, en: amigo: a, am, ami, amig, amigo.

La aplicación fué muy difícil por estar los 17 niños juntos, por las componentes en la clase de hiperactividad y disprosexia en la inmensa mayoría de los niños. Este programa es de uso restringido y ha sido confeccionado por el maestro nacional D. Antonio Muñoz Angosto, en el año 1963.

La variable dependiente: el nivel lector.

Se utilizó para medir el nivel lector una prueba de copia propia (ver página 74), similar al Alouette francés.

Los niños que no leían se veían afectar la nota 0 en velocidad lectora y la puntuación 12 en errores lectores correspondiente al máximo de errores obtenidos en 1 minuto, en un baremo de 100 niños, de diferentes medios socio-económicos y sexo de 1º curso de E.G.B. (medición realizada a final de año).

Tabla de Transición

$\bar{u} \rightarrow \bar{n} \rightarrow \bar{a}$				
$m \rightarrow i$		$n \rightarrow e$		
$u \rightarrow \bar{n} \rightarrow a$	$a \rightarrow \bar{n} \rightarrow o$	$e \rightarrow \bar{n} \rightarrow e$		
$\bar{n}a$	$\bar{n}a$	nu	$\bar{n}e$	$\bar{n}i$
$\bar{n}us$	nas	men	$\bar{n}ol$	nom
nus	$\bar{n}as$	men	nol	$\bar{n}om$
$\bar{n}al$	$\bar{n}is$	$\bar{n}ul$	$\bar{n}ax$	

Nótese utilizado el dibujo *añ*, aunque no empieza por el fonema objeto de estudio, porque después de tantas experiencias realizadas para su enseñanza hemos llegado a la conclusión de que es el único que se presta a la cuestión de la Ñ de una manera clara, perfectamente visible y no requiere ningún esfuerzo mental para su recuerdo.



nena niño baño añil

soñé pañó peña saña

mano maño leña lona

baño puño seña piña


sueño aliño añejo pañal

piñón señal niñez puñal

mina viña leña bono

lañas guños tiñes penoso

a → r → o

 r → o → s → a

a → m → o → 

Kábila .

El Kaiser impera .

El kilo es una pesa .

En la kábila son moros .

Frie ese pan .

Lorenzo beberá más .

Juan prensa el papel .

Se le vió el plumero .

R  R

Kabak .

En el Kabak fuman .

El Kamún es en Rusia .

Se reunen en el Kursaal



FRASES.



Fecha,



APELLIDOS:

NOMBRE:

Cecilia fué sola al Asia. Sisí lía su lazo azul. Esa jaula azul es fea.	15
Eloísa sise a su abuela. Eloísa fué sola a Soria. Amalia es una mala moza. Eleva la vela para poder avanzar. Pepe peleó palmo a palmo.	29
Su pijama es pequeño. Pepe bebió en el vaso del bebé. Pasaba el baúl de abajo. Los buenos pifones son sanos. Basilio sube a ese pino.	41
Le flojea el pulso. Amplía la plaza. El aplauso flojeó. Su plumaje es pasable. Leo más la Biblia. Bajo el sol besó a papá. En la pena jamás blasfemeis. Limpia esa pluma nueva. Empina el vaso de vino.	55
Nemesio infla al balón. Los españoles vienen mañana. A ese niño le ponen los pañales. Con prisa abría al que sufre. Prueba esas fresas. El sol nos alumbra. La barra de hierro dió en el forro. Al freír será el reír.	67
El mero dió con el morro en la orla. Israel no es una raza. Quique quiere un kilo si es moka. Aquel requesón es riquísimo. No quiero la riqueza sin esfuerzo. Hilario hará la boquera. Se oyó mal el kikiriki.	79
Asquee la mala hierba. Quique fué a la yasería. El bribón plantó una breva. Vino el tuerto y se puso a trabajar. En esa triste tumba siempre hay flores. El húmero es un hueso humano. En el deber siempre nos debemos.	94
esforzar. Dame una dracma. No te apoderes de lo que no puedas pedir. Allí se pilló al pillastre. A la cría de la cabra se le llama choto o chota. Pancho quiso hacer chanchullos en casa de Chelo. Obtener aquélla	105
captura podía trastornar las circunstancias. El instruyente constructor se circunscribía a sus biceps. Degolladero es la parte del cuello por donde se degüella al animal. La cigüeña guía al pingüino. Agueda, Genoveva, Eduvigis y Gertrudis son nombres de mujer. Sé que existe un solo	118
examen.	131
	146
	161
	174
	186
	199
	213
	227
	240
	256
	267
	275
	287
	298
	311
	312

o u e i a

el la los un dos des bo ti pu mi



Las medidas de nivel lector se hacían a través de dos índices:

- la velocidad lectora, medida por el número de palabras leídas por minuto en la prueba de la página 74 y corregida (se sustrala al número de palabras leídas, el número de errores, cf. Alouette de Lefavrais).
- La precisión, medida por el número de errores leídos por minuto en la prueba de lectura (v. pág. 74). Cada palabra no podía contabilizar más que un tipo de error, pero una misma palabra podía contabilizar varios errores de diverso tipo. Los errores que se contabilizaban eran de 5 tipos: omisiones, inversiones, adiciones, confusiones y sustituciones (esta última categoría incluía los sincretismos fonéticos).

Se hicieron 3 medidas (ver página 76):

- (V_1 y E_1) al principio para seleccionar a la muestra utilizándose como criterio un mínimo de 3 errores por minuto y un máximo de 55 palabras leídas por minuto, lo que está por debajo de una desviación típica de la media lectora en el nivel de fin de curso de 1º de E.G.B., según el test T.A.L.E. (CERVERA y TORO, 1980). Hay que indicar que los niños pertenecían a 1º, 2º y 4º curso de E.G.B.

VELOCIDAD.PRECISION.

	V ₁	V ₂	V ₃	E ₁	E ₂	E ₃
Concepción	53'6	63'6	74	6'6	7	7'6
Francisca	8'6	17'6	33'6	2'6	3	4
Román	0	6	17'3	12	9'3	1'3
Cristina	28	24'3	48'6	12'6	20'3	7'3
Juan José	12'3	17'6	40	4'6	2'3	0
Mª Belén	17	22'3	38'6	9'3	6'3	1
Rodolfo	0	0	20'3	12	12	0'3
Eusebio	0	1	35	12	6'3	0'3
Pedrito	0	0	11'3	12	12	0'3
Antonio A.	0	9'3	37	12	9'3	1
Antonio V.	0	23'6	42	12	4'3	1
Javier	0	23	57'6	12	6'3	3
Adolfina	0	0	17'3	12	12	0'3
Ramón	0	0	19	12	12	2
Consolación	13'6	41'3	50	17	19'3	3
Cristina L.	0	19	38'3	12	12'6	3
Victor Manuel	0	0	45	12	12	1

- La segunda medida (V_2 y E_2) fué realizada después de los 8 meses de aprendizaje normal.
- La tercera medida (V_3 y E_3) fué realizada después de los 8 meses siguientes de aplicación del programa.

La muestra

(Ver página 78 a página 86).

Fueron examinados en el mes de Mayo de 1978, para evaluar el rendimiento lector, todos los niños y niñas de una zona deprimida de un pueblo de los alrededores de Madrid, formado por emigrantes, de edades comprendidas entre los 7 años y los 11 años.

Fueron seleccionados 20 niños y niñas (58% de niños y 32% de niñas) que leían por debajo de una desviación típica del nivel esperado a finales de 1º de E.G.B., medido por unos baremos propios, en prensa, corroborados por el T.A.L.E., cualquiera que fuese su edad, dado que se buscaba explorar los procesos de adquisición de la lectura en sus comienzos. Tres de los niños fueron eliminados (del cómputo de datos, no del tratamiento) por perderse, en uno, la cinta magnetofónica que registraba los datos, por emigrar a Alemania en el curso del tratamiento y por recuperarse espontáneamente en los primeros 8 meses, otro.

SUJETOS	EDAD	INTELI- GENCIA.	REGISTROS VISUALES		AFEC- TIVI- DAD.	MEDIO FAMILIAR			ESCOLA- RIDAD.
			Problemas percepción visual.	Problemas memoria visual.		Nivel socio- econó- mico.	Padre o madre ca recen de estudios primar- rios.	Tiempo para los hijos.	
		Percentil intelligen- cia. R A V E N			Celos de herma- nos.				Pérdida de curso.
Concepción	10	42	NO	SI	NO	BAJO	SI	NO	NO
Francisca	9	33	NO	NO	SI	BAJO	SI	NO	NO
Román	11	8,5	SI	SI	NO	BAJO	SI	NO	SI
Cristina D	10	33	NO	NO	NO	BAJO	NO	SI	NO
Juan José	9	5	NO	SI	NO	BAJO	NO	SI	NO
Mé Belén	9	5	SI	SI	NO	BAJO	SI	NO	NO
Rodolfo	7	66	SI	SI	NO	BAJO	NO	SI	SI
Eusebio	8	58,5	NO	SI	NO	BAJO	SI	NO	SI
Pedrito	7	5	SI	SI	NO	BAJO	SI	NO	NO
Antonio A	8	66,5	SI	SI	NO	BAJO	SI	SI	SI
Antonio V	7	5	SI	SI	SI	BAJO	SI	NO	NO
Javier	8	90	NO	SI	NO	MEDIO	NO	SI	NO
Adolfina	8	5	SI	SI	NO	BAJO	NO	NO	SI
Ramón	7	58,5	SI	SI	NO	BAJO	SI	NO	NO
Consolacion	8	50	NO	NO	NO	BAJO	SI	NO	NO
Cristina L	8	67	SI	SI	NO	BAJO	SI	NO	SI
Víctor N.	8	5	NO	SI	NO	BAJO	SI	NO	SI

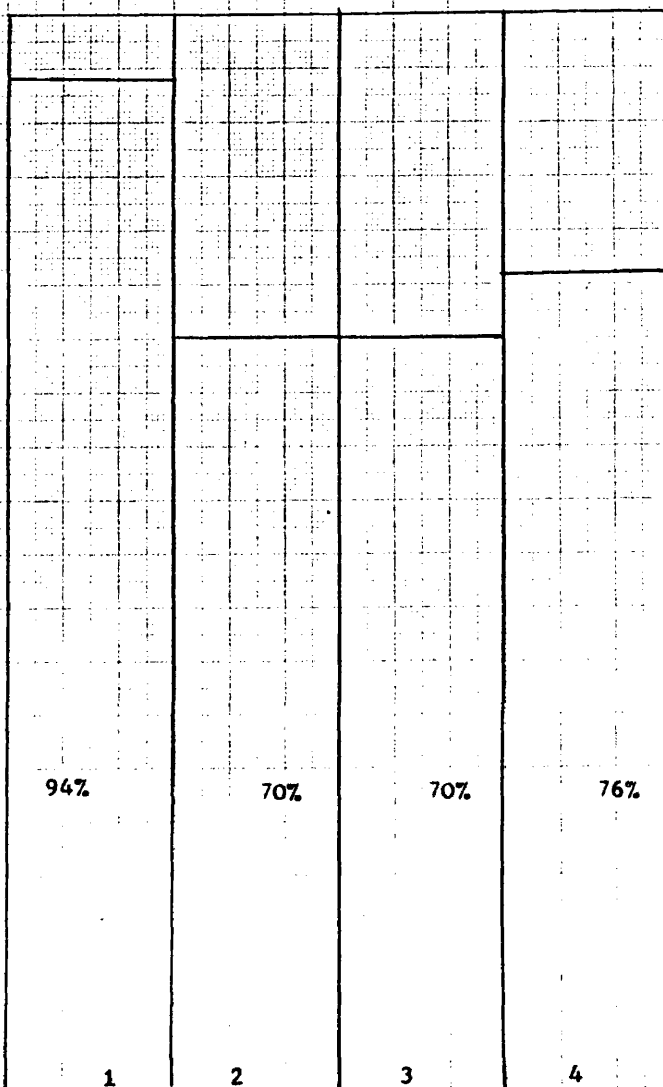
SUJETOS	HERENCIA:		ANTECEDENTES NEUROLÓGICOS.						
	Antecedentes problemas de lenguaje.	Antecedentes problemas de lateralidad.	E E G	Embarazo anormal	Parto anormal	Retraso al andar.	Retraso al hablar.	Problemas de lateralidad.	Enurés.
Concepción	SI	NO	N C	NO	SI	SI	SI	NO	S
Francisco	SI	NO	Normal	SI	NO	SI	SI	SI	SI
Ramón	NO	NO	N C	NO	SI	SI	SI	NO	NO
Cristina D	NO	NO	N C	NO	NO	NO	SI	SI	NO
Juan José	NO	NO	N C	SI	NO	NO	NO	NO	SI
Mª Belén	SI	NO	Normal	NO	NO	NO	NO	SI	NO
Rodolfo	SI	SI	Inesta- ble.	SI	NO	SI	SI	NO	SI
Eusebio	SI	NO	Normal	NO	NO	SI	SI	SI	SI
Pedrito	SI	SI	Irregu- lar.	NO	SI	SI	NO	SI	NO
Antonio A.	SI	NO	Normal	SI	NO	NO	NO	SI	SI
Antonio V.	SI	NO	N C	SI	SI	NO	NO	SI	NO
Javier	NO	SI	Irregu- lar.	SI	SI	NO	NO	SI	NO
Adolfina	SI	SI	Normal	SI	SI	SI	SI	SI	NO
Ramón	SI	NO	N C	SI	NO	SI	NO	SI	NO
Consolación	SI	NO	Irregu- lar.	NO	NO	NO	SI	NO	NO
Cristina L.	SI	NO	Normal	SI	NO	SI	SI	SI	SI
Victor M.	SI	NO	Normal	NO	NO	NO	NO	SI	SI

80

1. Clase baja.
2. Padre o madre carecen de estudios.
3. Padres carecen de tiempo
4. Al menos (pobreza cultural)
(carencia de tiempo)

MEDIO FAMILIAR

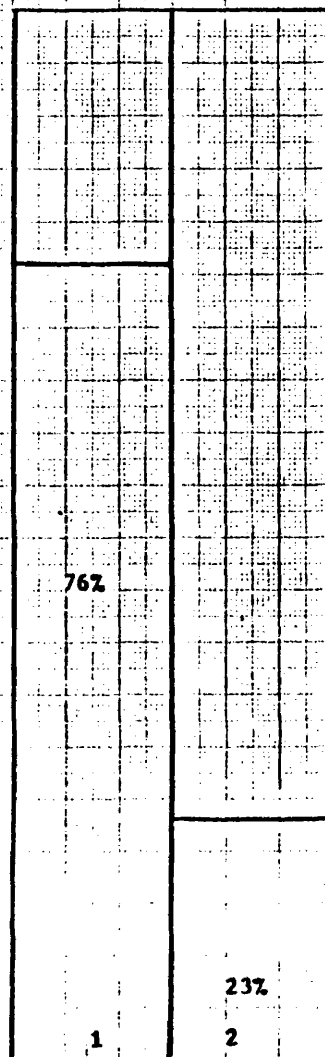
100%



1. Antecedentes de problemas de lenguaje.
2. Antecedentes de problemas de lateralidad.

100%

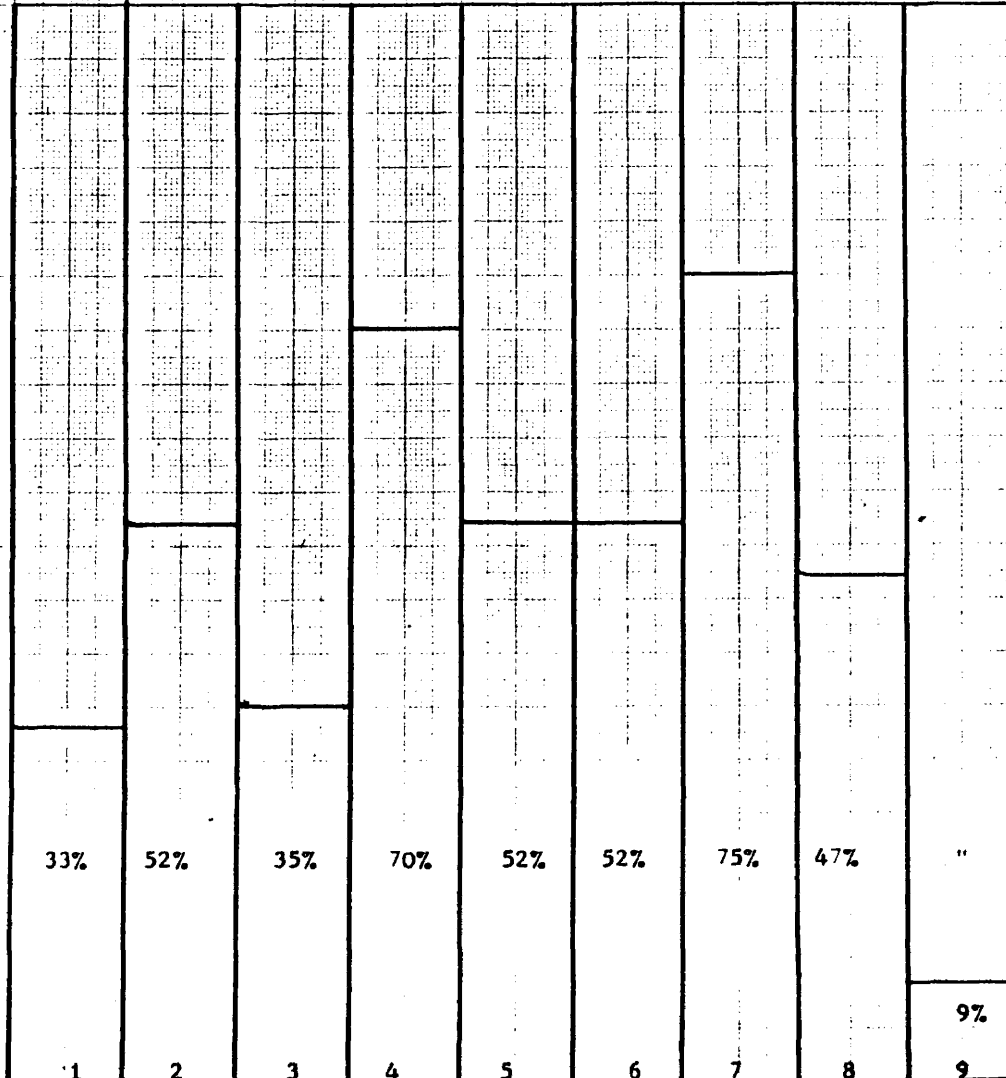
HERENCIA.



- | | |
|-----------------------------------|-----------------------------|
| 1. EEG IRREGULAR | 6. RETRASO AL HABLAR |
| 2. EMBARAZO ANORMAL | 7. PROBLEMAS DE LATERALIDAD |
| 3. PARTO ANORMAL | 8. ENURESIS |
| 4. AL MENOS (UN EMBARAZO ANORMAL) | 9. D.E.E. (D. Pérez) |
| | 5. RETRASO EN LA MARCHA |

ANTECEDENTES NEUROLÓGICOS

100%



PROBLEMAS AFECTIVOS
CELOS DE UN HERMANO.

100%

PROBLEMAS DE ESCOLARIDAD

100%

41%

1. Problemas de PERCEPCION VISUAL
2. Problemas de MEMORIA VISUAL.

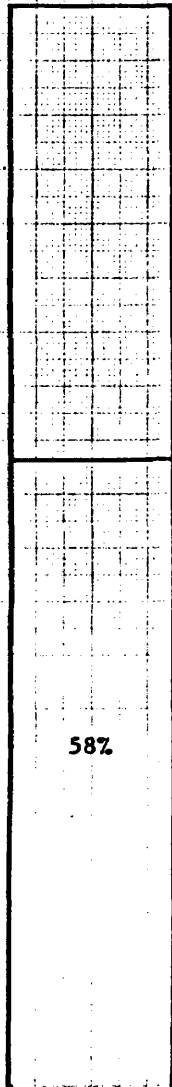
REGISTROS VISUALES

[illegible]

PROBLEMAS DE INTELIGENCIA

100%

58%



Los niños no tenían ni defecto visual, ni auditivo.

- El medio familiar:

Todos los niños, menos uno (Javier) eran de clase baja, hijos de obreros, algunos en paro (94%).

El nivel cultural de los padres era muy bajo, ya que el 70% de los niños tenía, al menos uno de los padres, que carecía de estudios primarios y todos carecían de estudios secundarios.

El 70% de los padres manifestaba no tener tiempo para atender a los hijos.

El 76% adolecía, al menos, de una de estas dos dificultades: pobreza cultural o falta de tiempo.

- La herencia:

El 76% de los niños tenía antecedentes hereditarios en problemas de habla o de lectura, de lenguaje en general.

El 23% tenía antecedentes hereditarios en problemas de lateralidad.

- Antecedentes neurológicos:

El 33% manifestaba algún tipo de irregularidad en el electro-encefalograma. (EEG), sin embargo, no consta

(NC) el EEG del 35%, ya que no se pudo decidir a los padres a que lo hicieran pasar a sus hijos; la cifra de 33% es respecto de los datos disponibles.

El 52% tuvo un embarazo anormal.

El 35% tuvo un parto anormal.

El 70% tuvo, al menos, un embarazo o un parto anormal.

El 52% mostró un retraso en la marcha.

El 52% mostró un retraso al hablar.

El 75% tenía problemas de lateralidad. (Frente al 23% en una muestra aparejada en cuanto a edad y sexo de buenos lectores del mismo pueblo).

El 47% padecía de enuresis.

El 9% reflejaba el síntoma D.E.E. (D. PEREZ, 1979):

(dislexia, enuresis, alteraciones electro-encefalográficas).

- Afectividad:

Sólo un 11% manifestaba claros celos de algún hermano.

- Escolaridad:

El 41% había repetido, al menos, un curso.

- Registros visuales:

El 52% manifestaba problemas perceptivos visuales, medidos a través del test de la figura de REY.

El 82% manifestaba problemas de memoria visual medidos a través de la figura de REY.

- Inteligencia:

El 58% tenía resultados en el RAVEN muy inferiores al percentil 50 y, solo el 32%, superiores.

- Resultados.

La tabla de la página 76 nos muestra los resultados brutos. (Palabras leídas por minuto en las tres ocasiones y número de errores por minuto en las mismas ocasiones).

La tabla de la página 90 nos muestra los mismos resultados, pero expresados en diferencias:

d_1 expresa la diferencia entre V_1 y V_2

d_2 expresa la diferencia entre V_2 y V_3

$d_1 - d_2$ habla por sí solo.

D_1 expresa la diferencia entre E_1 y E_2

D_2 expresa la diferencia entre E_2 y E_3

$D_1 - D_2$ habla por sí solo.

VELOCIDAD.

PRECISION.

SUJETOS	d ₁	d ₂	d ₁ - d ₂	D ₁	D ₂	D ₁ - D ₂
Concepción	+ 10	+ 10'4	0'4	+ 0'4	+ 0'6	- 0'2
Francisco.	+ 9	+ 16	7	+ 0'4	+ 1	- 0'6
Román	+ 6	+ 11'3	5'3	- 2'7	- 8	5'3
Cristina D.	- 3'7	+ 24'3	28	+ 7'7	- 13	20'7
Juan José	+ 5'3	+ 22'4	17'1	- 2'3	- 2'3	0
ya Belén	+ 5'3	+ 16'3	11	- 3	- 5'3	2'3
Rodolfo	0	+ 20'3	20'3	0	- 11'7	11'7
Eusebio	+ 1	+ 35	34	- 5'7	- 6	0'3
Pedrito	0	+ 11'3	11'3	0	- 11'7	11'7
Antonio A.	+ 9'3	+ 27'7	18'4	- 2'7	- 8'3	5'6
Antonio V.	+ 23'6	+ 18'4	- 5'2	- 7'7	- 3'3	- 4'4
Javier	+ 23	+ 34'6	11'6	- 5'7	- 3'3	- 2'4
Adolfina	0	+ 17'3	17'3	0	- 11'7	11'7
Ramón	0	+ 19	19	0	- 10	10
Consolación	+ 27'7	+ 8'7	- 19	+ 2'3	- 19	21'3
Cristina L.	+ 19	+ 19'3	0'3	+ 0'6	- 9'3	9'9
Victor Manuel	0	+ 45	45	0	- 11	11

El gráfico de la página 92 nos muestra el progreso medio del grupo en velocidad lectora durante las dos diferentes etapas.

Asimismo, el gráfico de la página 93 nos muestra el descenso medio de errores, a lo largo de las dos diferentes etapas.

La comparación entre las diferencias de velocidad lectora, medidas antes y después de la aplicación del programa, nos da un t de Student de 3,57 con $V = 16$; el riesgo es $p < .01$ en prueba bilateral y por lo tanto aquí $p < .005$.

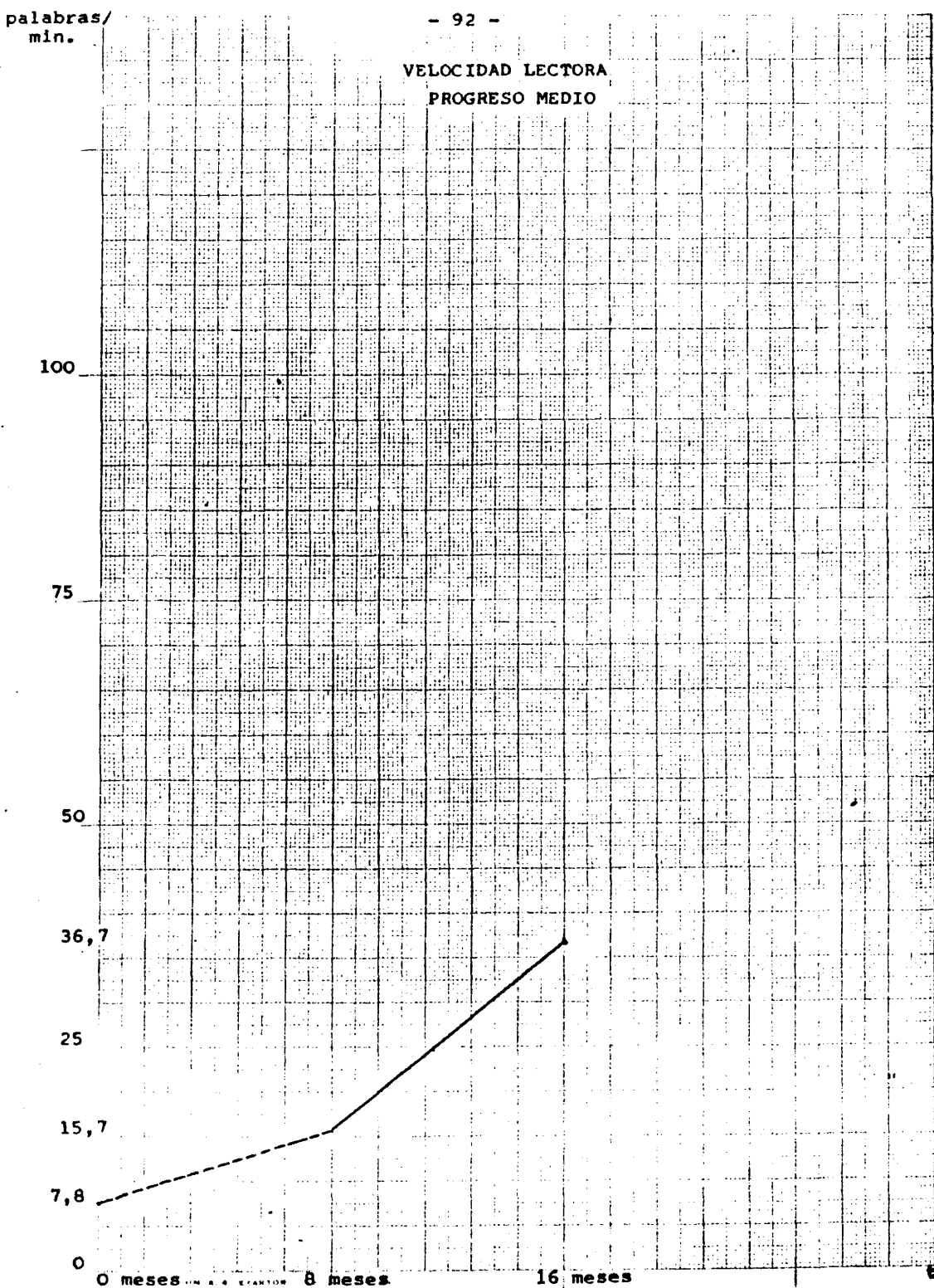
Rechazamos, por lo tanto, la hipótesis de ausencia de efecto positivo del programa cognitivo, sobre la velocidad lectora.

La comparación entre las diferencias de precisión lectora medidas antes y después de la aplicación del programa cognitivo, nos da un t de Student de 3,67 con $V = 16$.

El riesgo es $p < .01$ en prueba bilateral y, por lo tanto, aquí es $p < .005$.

Rechazamos, por lo tanto, la hipótesis de ausencia de

VELOCIDAD LECTORA
PROGRESO MEDIO



errores,
min.

- 93 -

PRECISION
DESCENSO MEDIO
DE
ERRORES

20

15

10,8

10

9,8

5

2

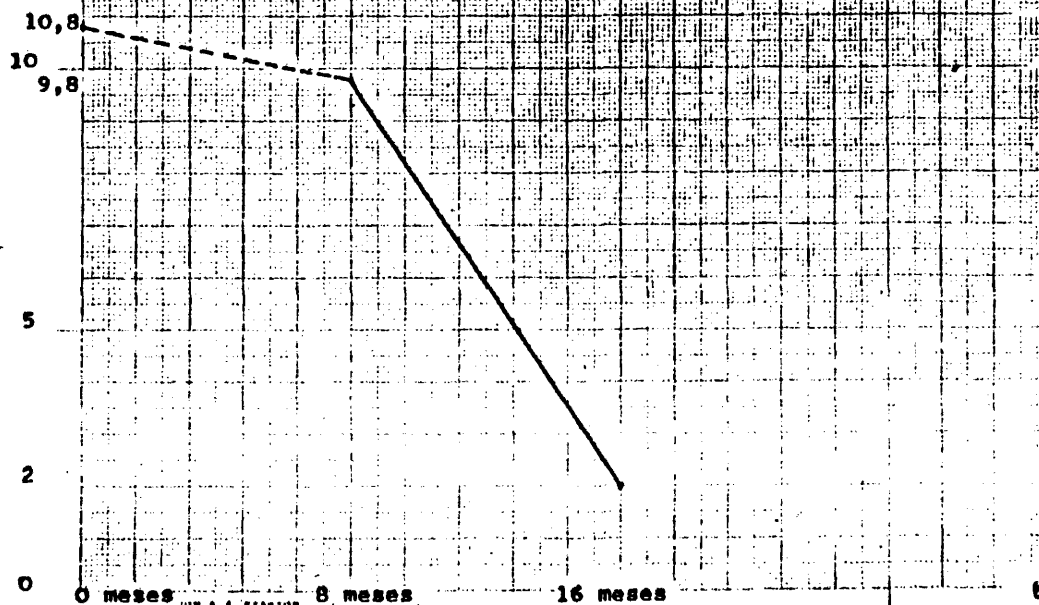
0

0 meses

8 meses

16 meses

t



efecto positivo del programa cognitivo sobre la precisión lectora.

Hemos considerado útil también comparar las diferencias de velocidad y precisión lectora en función de la edad. Para ello hemos dividido la muestra en dos grupos: un grupo de edad superior a 8 años y otro grupo de edad igual, o inferior, a 8 años.

Para la velocidad el t de Student es de 0,311 para $\sqrt{16}$.

Por lo tanto, no podemos rechazar la hipótesis nula: el progreso analítico-sintético no parece ser diferente en función de la edad, en lo que respecta a la velocidad lectora.

Para la precisión el t de Student es de 0,842 para $\sqrt{16}$, por lo tanto, no podemos rechazar la H_0 :

El progreso analítico-sintético no parece ser diferente en función de la edad, en lo que respecta a la precisión.

Hemos considerado también útil comparar las diferencias de velocidad y precisión lectora en función de la habilidad perceptiva visual.

Para ello hemos dividido la muestra en dos grupos: un grupo, que revelaba problemas de percepción visual en la figura de REY, y otro grupo, que no los revelaba.

En la velocidad el t de Student es de 1,283 para $V = 16$. Por lo tanto, no podemos rechazar la H_0 : el progreso analítico sintético no parece ser diferente en función de la capacidad perceptiva en lo que respecta a la velocidad lectora.

En la precisión el t de Student es de 0,440 para $V = 16$. Por lo tanto, no podemos rechazar la H_0 : el progreso analítico sintético no parece ser diferente en función de la capacidad perceptiva en lo que respecta a la precisión.

DISCUSION

El programa facilitador de las operaciones cognitivas analítico-sintéticas (sistema MUÑOZ ANGOSTO) parece tener unos efectos decisivos en la rehabilitación de disléxicos, aún aquejados de dificultades intelectuales, familiares graves y neurológicas, en su doble vertiente de mejorar la velocidad lectora y sobre todo la precisión de las habilidades descodificadoras.

Estos resultados no deben, sin embargo, ser generalizados al ámbito de la comprensión lectora, pues esta dimensión no se ha explorado.

Probablemente tampoco se pueda hablar, en algunos casos (Román, Pedrito) de curación completa, pues los niveles alcanzados son aún muy flojos en velocidad lectora y se puede hablar, para ellos, del paso de una dislexia a una bradilexia, aunque la precisión haya mejorado sustantivamente.

Los resultados son en líneas generales consistentes con la hipótesis que hace del proceso lector un proceso fundamentalmente analítico-sintético, y un proceso fundamentalmente psico-pedagógico.

Esto, tanto más, que las condiciones de aplicación interfirieron negativamente en los resultados. (Disprosexia, hiperactividad, ausencias frecuentes de los niños, particularmente de Román, Pedrito, Cristina D. y Adolfinia) y tanto más que de esta muestra no se han excluido handicaps neurológicos, familiares e intelectuales, que en otras investigaciones, de sello más tradicional, sí hubieran sido excluidas, lo que muestra todo el poder del paradigma analítico-sintético

Debemos decir también que la edad no parece desempeñar un papel relevante: la terapia funciona tanto a los 7 años, como a los 10, lo que parece ser interpretable más en términos de un déficit (ELLIS, 1976) que de un retraso madurativo (SATZ y VAN NOSTRAND, 1973). Sin embargo, sería conveniente para esta dimensión, repetir el experimento, dada la exigua talla de la muestra de los mayores (6).

Por último, parece que el déficit perceptivo puede ser compensado por una terapia sobreanalítica y sobresintética, parece como si el tipo de dislexia, tanto de BODER, como de NATTIS, FRENCH, RAPIN y de AARON no fuese relevante para una terapia centrada en el factor decisivo de la habilidad analítico-sintética.

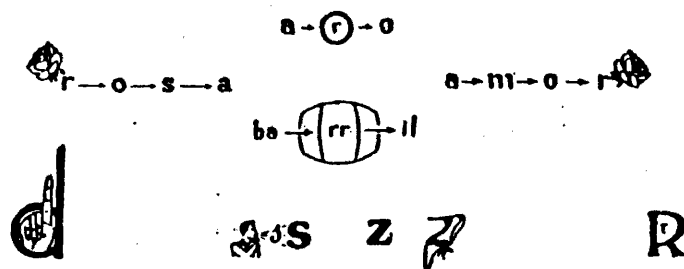
Y para terminar, parece que las intuiciones de un maes-

tro nacional (MUÑOZ ANGOSTO), desprovisto de todo armamento tecnológico, son capaces de adelantarse en varios años a los más revolucionarios progresos de la ciencia pedagógica. Los españoles también somos capaces de inventar.

IV - LA ESCRITURA DE LOS NIÑOS

EL TEXTO QUE SIGUE A CONTINUACION FUE DICTADO
A LOS NIÑOS, Y ESTA REPRODUCIDO LITERALMENTE
EN LAS PAGINAS SIGUIENTES

(Fué realizado al principio del período de
aprendizaje normal).



En sueños veo el amor , veo
a María , Señora pura , abrir sus
brazos a españoles pobres , obre-
ros asalariados , presos en zozo-
bras penosas , o unir en el Rosa-
rio amoroso , fiel reflejo lumino
so español , por su amor a esa Es
paña : sabia , valerosa , sensi -
ble y sin velo enfermizo en su re
nombre universal .

En sueños veo a María se toca pura abrir sus
brazos a los pañoles pobres doleros asolados presos
en zozorras penosas. Oír en el rosario amoroso
del replejo luminoso espald por su amor a esa
pequeña sabia balbosa sensible y sin bello espermiso
en su nombre universal.

FIN

en sueños bzo amara senora puta
alisedrazo bre nos a darbados preso
zo zo nos pamosa olmir en d rosa
re humiloso rosuano aeso isbre

ensuertor Beo amaria sentorepure
abirunkudo asprober
abero abalarianaro
perasent
annirentrosario
anero Fiel Retego
Fiel Retego luminoso
erta alsaetpa rabio
Baleoso
mrentels
insuauniberal

En sueños veo la maría señora pura abrir sus brazos a España
moles pobres obreros asalariados pesos en zozobros penales
oír mis en el rosario Amoroso Fiel refugio luminoso
España persuadida a esa España sabia variosa
y síbelo enfermo en sure madre universal

Fim

En tueno ves a maria hermosa
para abrir sus brazos a
españoles, pobres, obreros a
salia dos pretos en torzo
bras penosa a uní en el rosa-
rio amoroso fier reflejo
lumínoso español por una
mor a esa espania yabia
bade rosa terrible y sin
berlo en fernizo en tuen
bre orbital

en sueños veo a maria señora pura abrisulada
sa española por el rosario amoroso preso en el
penoso. unir en el rosario amoroso al resto
amoroso luminoso español pro su amor a esa
española sabia balerosa sensible y sensible
lo en cenizas en su noche un beso.

eloclaem a alitias obda pass. pmo so us
mosoni sepana xnt xuu

erurroanomia reor
omuoaimraoerpa
onore ~~er~~urope ~~er~~
Z. nior per. 7 & 7 &
7 & 7 el o o o o
7 & o umico 2
4
Erpaal aror mia
maveyulur

P E D R O

110

en la
espa
ce de ala
Q

El/ Su le nos bre o amaria.

Se mora para albor su brarzas.

a los peñes pollos o brarzas la riadas.

resos en zarzales penos o unig en flarar

a amaro si el refle de la migno es pa moli

por guamar a ese espia se hia bre le rosa

donde la

en sue va o a ma se juer
avir ~~dos~~ a es pa ñores go
o vestoase la ri yen ge ou nix
a morazario lo mismo
lu mismo go pro su a. mor
a e se es pa ña va re ro se
i si en so me ron bra

ADOLFINA

114

In suenos no se ve.
sano

Alalalmoa u o a lalalmoa o lalalmoa
 lalalmoa o lalalmoa o lalalmoa
 to o n to m to o n to o n
 lalalmoa lalalmoa lalalmoa
 lalalmoa lalalmoa lalalmoa
 lalalmoa lalalmoa lalalmoa
 lalalmoa lalalmoa lalalmoa

En sueños veo a María Señora para
ra habi sus brazos a Españoles pobres
abrazo asolado presos en fofora perosa o
un en el rosario amoroso fiel de feyo
luminoso Español por su amor a en
Española sabia braderosa sesibe y su
beb embemiso en su renante unibresal.

El sueno te o de b a l l a t i a s i e m o r o
para abri g u l o t o a p a m i d e p a b e l o b e r o
salado preso el g a r a n a . p e m o r a o l i m o

El m o l a r i o a m o r a t o s i e r n e f e r i o e
n e f e r i o m u l i l o s o p r o s u a n a e s a e p a l t o
s a c i a b a r e r o s e s i b e , y t e b e l o e l
f i l i c i o E l J u r r o m e u m e j o r .

En la noche oscura.
Se mara para

V - PERCEPCION Y MEMORIA VISUAL.

NORMAS PARA LA INTERPRETACION DE LOS RESULTADOS DE PERCEPCION VISUAL Y DE MEMORIA VISUAL.

A) El tipo de reproducción:

Pueden darse SIETE tipos (tanto para la percepción como para la memoria visual).

1 - Construcción sobre la armadura. El sujeto comienza su dibujo por el gran rectángulo central, al que constituye como armadura. En relación a ésta agrupará después todos los restantes elementos de la figura. La figura es, pues, construida sobre la base del gran rectángulo que sirve de referencia y de punto de salida.

2 - Detalles englobados en la armadura. El sujeto comienza por algún detalle continuo al gran rectángulo (por ejemplo, la cruz superior izquierda), o bien, traza este gran rectángulo englobando en él algún detalle (por ejemplo, el cuadrado exterior junto al ángulo inferior izquierdo del rectángulo), después acaba la reproducción del rectángulo central utilizándolo más tarde como armadura de su dibujo, igual que en el tipo 1. Se asimila también a

este tipo 2 el proceso (poco frecuente) que consiste en dibujar las dos diagonales del rectángulo antes de su contorno, utilizando este último como armadura.

- 3 - Contorno general. El sujeto comienza su dibujo por la reproducción del contorno íntegro de la figura, sin diferenciar expresamente el rectángulo central. Obtiene así una especie de "continente" dentro del cual coloca después todos los detalles interiores.
- 4 - Yuxtaposición de detalles. El sujeto yuxtapone los detalles los unos a los otros, procediendo como en un rompecabezas. No hay elemento director de la reproducción. El conjunto más o menos felizmente terminado es globalmente reconocible y está, quizás, perfectamente realizado.
- 5 - Detalles sobre fondo confuso. El sujeto nos dibuja un grafismo poco estructurado o no estructurado, en el cual no se puede reconocer el modelo. Sin embargo, algunos detalles de éste son claramente reconocibles, por lo menos en su intención.
- 6 - Reducciones a un esquema familiar. El sujeto reduce la figura a un esquema que le es familiar y que puede recordar a veces, vagamente, la forma general del

modelo o de algunos de sus elementos (casa, barco, pez o figura humana, etc.).

- 7 - Garabateo. El sujeto nos dá un simple garabato, don de no se puede reconocer ningún elemento del modelo ni su forma global.

Cada tipo tiene una frecuencia determinada para cada edad; y asimismo a cada tipo de copia le puede corresponder un determinado percentil en función de la edad (tanto para la percepción como para la memoria visual

B) Exactitud de (la copia
(la reproducción de memoria.

(Hemos utilizado los baremos de P. A. Osterrieth)

Se consignan los percentiles de riqueza y precisión de las copias. (Hemos considerado como problemáticos los percentiles inferiores al percentil 40 para la percepción visual y para la memoria visual.

C) El tiempo.

Se consignan los percentiles correspondientes a los minutos empleados para la copia (no para la reproducción de memoria) en función de la edad.

Nombre: CONCEPCION

A) TIPO:

Percepción visual.	a) Para la copia:	IV
	b) Frecuencia:	45%
	c) Percentil:	50
Memoria visual.	a') Para la reproducción de memorias:	II
	c') Percentil:	75

B)

a) Exactitud y riqueza de la copia:

Percentil: 100

b) Exactitud y riqueza de la reproducción de memoria:

Percentil: 18

C) TIEMPO

a) Tiempo empleado: 6'

b) Percentil: 62,5

Nombre: FRANCISCA

A) TIPO:

Percepción visual.	a) Para la copia:	IV
	b) Frecuencia:	55%
	c) Percentil:	50

Memoria visual.	a') Para la reproducción de memoria:	II
	c') Percentil:	75

B)

a) Exactitud y riqueza de la copia:

Percentil: 95

b) Exactitud y riqueza de la reproducción de memoria:

Percentil: 30

C) TIEMPO

a) Tiempo empleado: 5'

b) Percentil: 75

Nombre: CRISTINA D.

A) TIPO:

Percepción visual.	a) Para la copia:	I
	b) Frecuencia:	0%
	c) Percentil:	100

Memoria visual.	a') Para la reproducción de memoria:	I
	c') Percentil:	100

B)

a) Exactitud y riqueza de la copia:
Percentil: 95

b) Exactitud y riqueza de la reproducción de memoria:
Percentil: 85

C) TIEMPO

a) Tiempo empleado: 6'
b) Percentil: 62,5

Nombre: JUAN JOSE

A) TIPO:

Percepción visual.	a) Para la copia:	IV
	b) Frecuencia:	55%
	c) Percentil:	50

Memoria visual.	a') Para la reproducción de memoria:	IV
	c') Percentil:	50

B)

a) Exactitud y riqueza de la copia:
Percentil: 60

b) Exactitud y riqueza de la reproducción de memoria:
Percentil: 35

C) TIEMPO

a) Tiempo empleado: 7'
b) Percentil: 25

Nombre: Ms BELEN

A) TIPO:

Percepción visual.	a) Para la copia:	III
	b) Frecuencia:	20%
	c) Percentil:	25
Memoria visual.	a') Para la reproducción de memoria:	III
	c') Percentil:	25

B)

a) Exactitud y riqueza de la copia:

Percentil: 9

b) Exactitud y riqueza de la reproducción de memoria:

Percentil: 9

C) TIEMPO

a) Tiempo empleado: 6'

b) Percentil: 50

Nombre: RODOLFO

A) TIPO:

Percepción visual.	a) Para la copia:	V
	b) Frecuencia:	5%
	c) Percentil:	10
Memoria visual.	a') Para la reproducción de memoria:	III
	c') Percentil:	25

B)

a) Exactitud y riqueza de la copia:

Percentil: 3

b) Exactitud y riqueza de la reproducción de memoria:

Percentil: 16

C) TIEMPO

a) Tiempo empleado: 7'

b) Percentil: 75

Nombre: EUSEBIO

A) TIPO:

Percepción visual.	a) Para la copia:	IV
	b) Frecuencia:	70%
	c) Percentil:	50
Memoria visual.	a') Para la reproducción de memoria:	III
	c') Percentil:	25

B)

a) Exactitud y riqueza de la copia:

Percentil: 75

b) Exactitud y riqueza de la reproducción de memoria:

Percentil: 55

C) TIEMPO

a) Tiempo empleado: 4'

b) Percentil: 100

Nombre: PEDRITO

A) TIPO:

Percepción visual.	a) Para la copia:	V
	b) Frecuencia:	5%
	c) Percentil:	10
Memoria visual.	a') Para la reproducción de memoria:	V
	c') Percentil:	10

B)

a) Exactitud y riqueza de la copia:

Percentil: 5

b) Exactitud y riqueza de la reproducción de memoria:

Percentil: 13,5

C) TIEMPO

a) Tiempo empleado: 6'

b) Percentil: 87,5

Nombre: ANTONIO A.

A) TIPO:

Percepción visual.	a) Para la copia:	IV
	b) Frecuencia:	70%
	c) Percentil:	50
Memoria visual.	a') Para la reproducción de memoria:	III
	c') Percentil:	25

B)

a) Exactitud y riqueza de la copia:

Percentil: 15

b) Exactitud y riqueza de la reproducción de memoria:

Percentil: 12

C) TIEMPO

a) Tiempo empleado: 6'

b) Percentil: 75

Nombre: ANTONIO V.

A) TIPO:

Percepción visual.	a) Para la copia:	III
	b) Frecuencia:	15%
	c) Percentil:	25
Memoria visual.	a') Para la reproducción de memoria:	III
	c') Percentil:	25

B)

a) Exactitud y riqueza de la copia:

Percentil: 27,5

b) Exactitud y riqueza de la reproducción de memoria:

Percentil: 25

C) TIEMPO

a) Tiempo empleado: 4'

b) Percentil: 100

Nombre: JAVIER

A) TIPO:

Percepción visual.	a) Para la copia:	III
	b) Frecuencia:	10%
	c) Percentil:	25
Memoria visual.	a') Para la reproducción de memoria:	IV
	c') Percentil:	50

B)

a) Exactitud y riqueza de la copia:

Percentil: 90

b) Exactitud y riqueza de la reproducción de memoria:

Percentil: 19

C) TIEMPO

a) Tiempo empleado: 4'

b) Percentil: 100

Nombre: ADOLFINA

A) TIPO:

Percepción visual.	a) Para la copia:	V
	b) Frecuencia:	0%
	c) Percentil:	10
Memoria visual.	a') Para la reproducción de memoria:	III
	c') Percentil:	25

B)

a) Exactitud y riqueza de la copia:

Percentil: 5

b) Exactitud y riqueza de la reproducción de memoria:

Percentil: 11

C) TIEMPO

a) Tiempo empleado: 7'

b) Percentil: 50

Nombre: RAMON

A) TIPO:

Percepción visual.	a) Para la copia:	V
	b) Frecuencia:	5%
	c) Percentil:	10
Memoria visual.	a') Para la reproducción de memoria:	IV
	c') Percentil:	50

B)

a) Exactitud y riqueza de la copia:

Percentil: 7

b) Exactitud y riqueza de la reproducción de memoria:

Percentil: 13

C) TIEMPO

a) Tiempo empleado: 6'

b) Percentil: 87,5

Nombre: CONSOLACION

A) TIPO:

Percepción visual.	a) Para la copia:	II
	b) Frecuencia:	10%
	c) Percentil:	75
Memoria visual.	a') Para la reproducción de memoria:	I
	c') Percentil:	100

B)

a) Exactitud y riqueza de la copia:

Percentil: 100

b) Exactitud y riqueza de la reproducción de memoria:

Percentil: 95

C) TIEMPO

a) Tiempo empleado: 5'

b) Percentil: 100

Nombre: CRISTINA L.

A) TIPO:

Percepción visual.	a) Para la copia:	V
	b) Frecuencia:	0%
	c) Percentil:	10
Memoria visual.	a') Para la reproducción de memoria:	V
	c') Percentil:	10

B)

a) Exactitud y riqueza de la copia:

Percentil: 4

b) Exactitud y riqueza de la reproducción de memoria:

Percentil: 11

C) TIEMPO

a) Tiempo empleado: 6'

b) Percentil: 75

Nombre: VICTOR MANUEL

A) TIPO:

Percepción visual.	a) Para la copia:	IV
	b) Frecuencia:	70%
	c) Percentil:	50

Memoria visual.	a') Para la reproducción de memoria:	V
	c') Percentil:	10

B)

a) Exactitud y riqueza de la copia:

Percentil: 95

b) Exactitud y riqueza de la reproducción de memoria:

Percentil: 20

C) TIEMPO

a) Tiempo empleado: 7'

b) Percentil: 50

PERCEPCION Y MEMORIA VISUAL

El orden en que se entregaban los lápices de colores a los niños era el siguiente:

- 1 - Rojo
- 2 - Verde
- 3 - Amarillo
- 4 - Azul
- 5 - Marrón
- 6 - Rosa

147

EXPLORACION DE LA PERCEPCION VISUAL.

(Figura de REY).

(BENDER, para Román).

" "

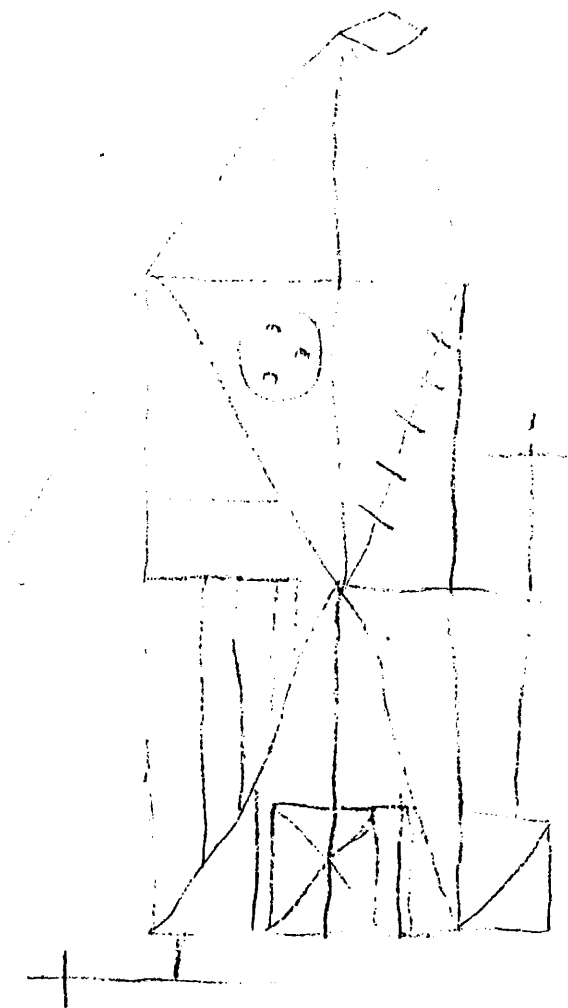
141

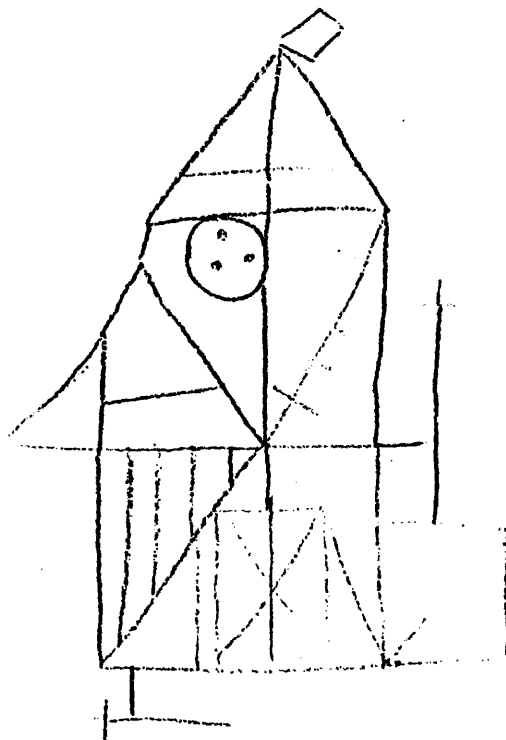
EXPLORACION DE LA PERCEPCION VISUAL.

(Figura de REY).

CONCEPCION

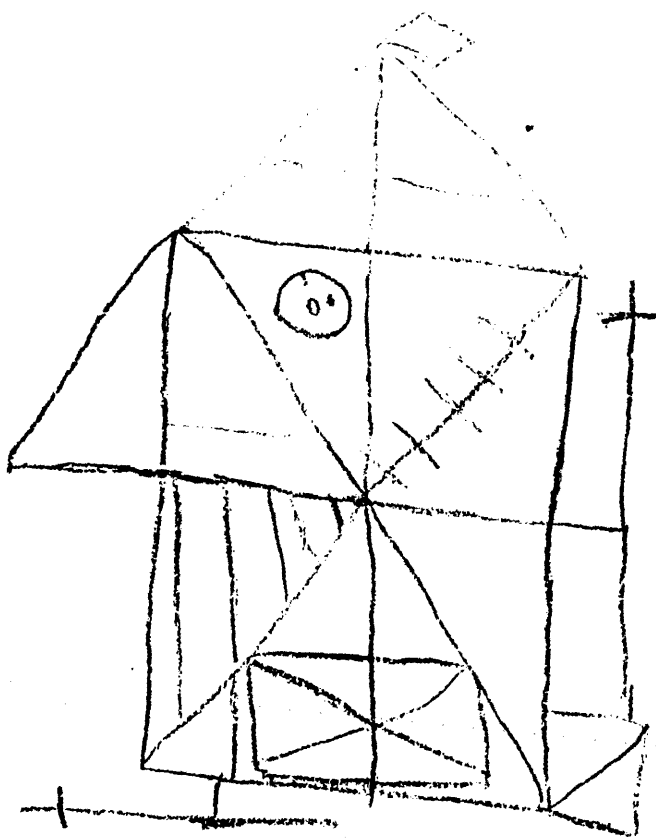
1/12



FRANCISCA

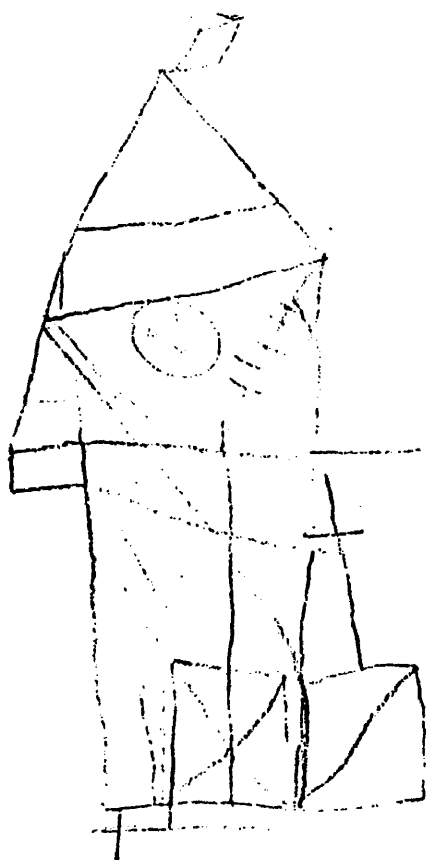
CRISTINA D.

144



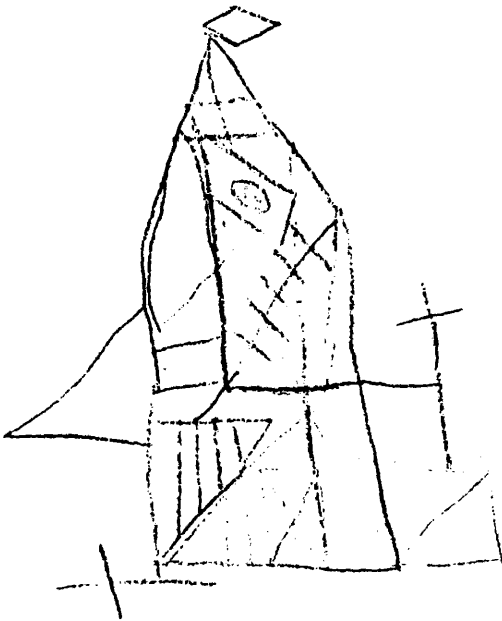
JUAN JOSE

145



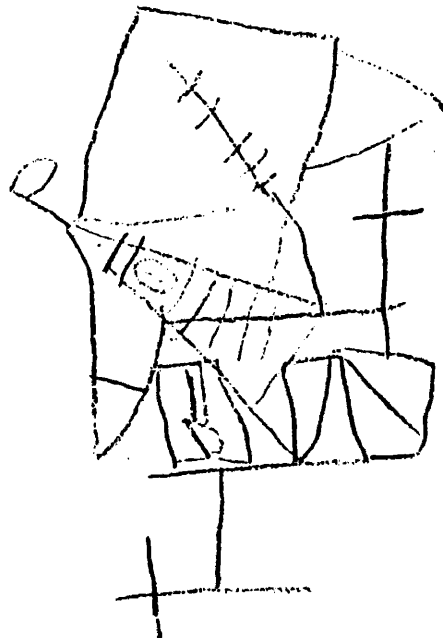
B E L E N

146



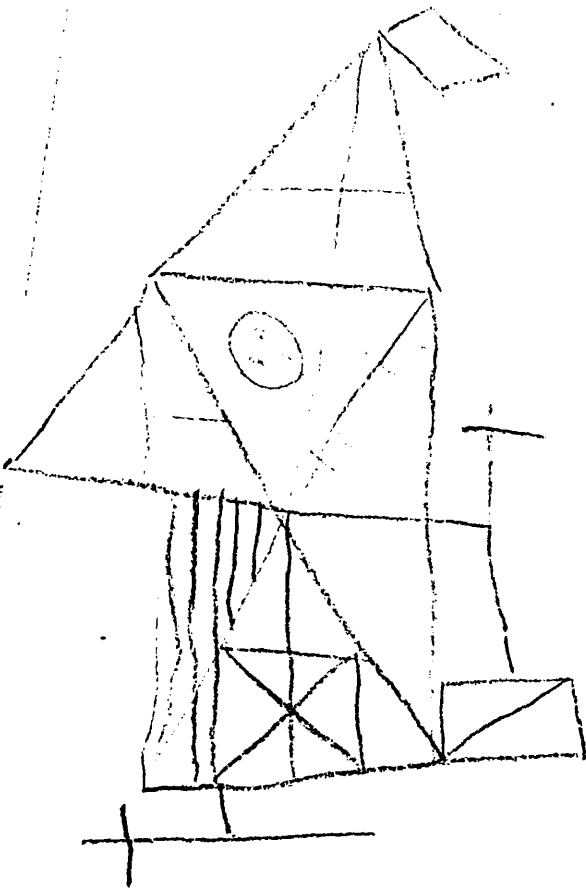
111

RODOLFO



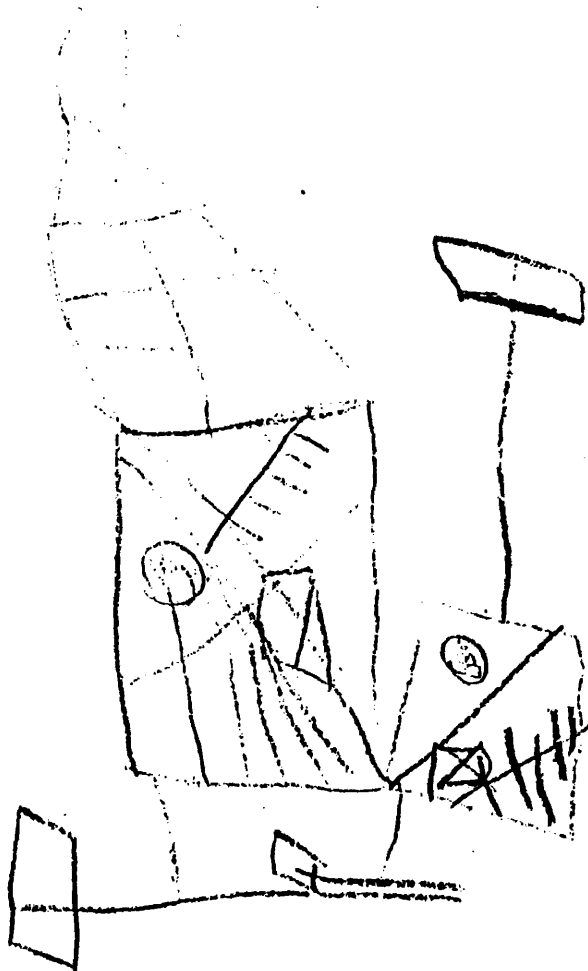
EUSEBIO

148



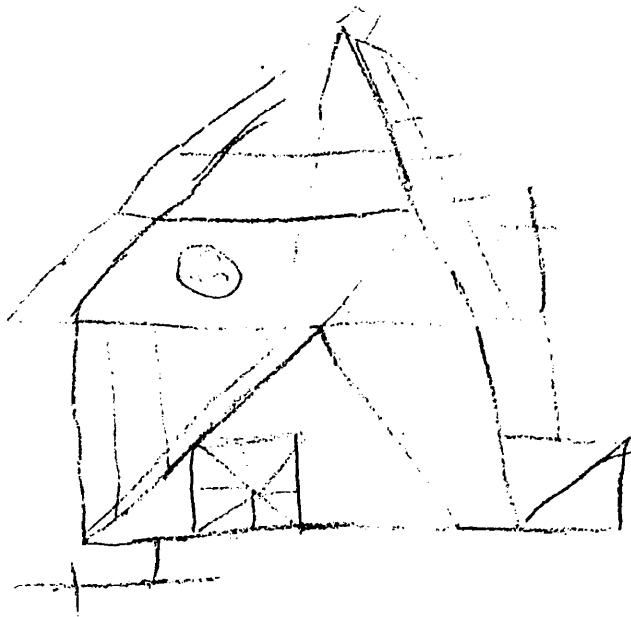
PEDRO

149



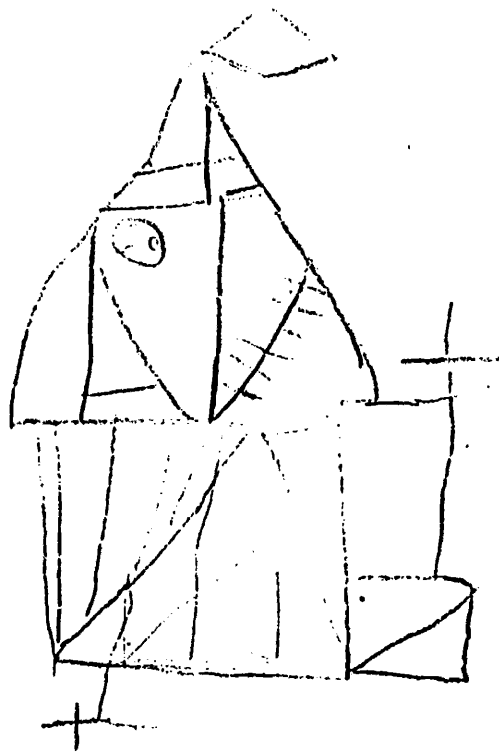
ANTONIO A.

120



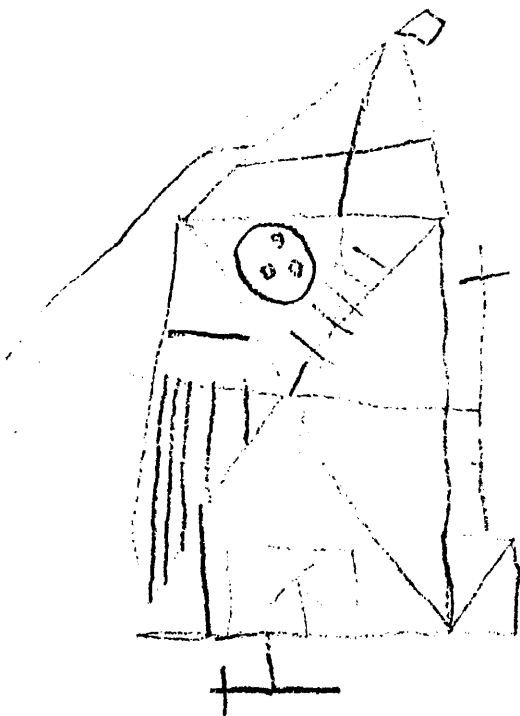
ANTONIO V.

151



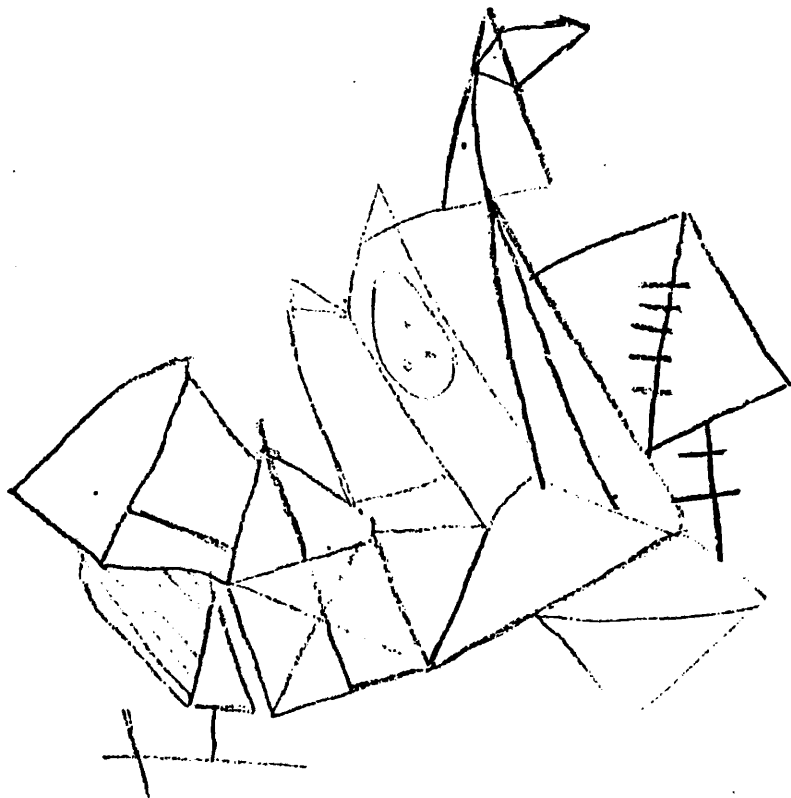
JAVIER

152



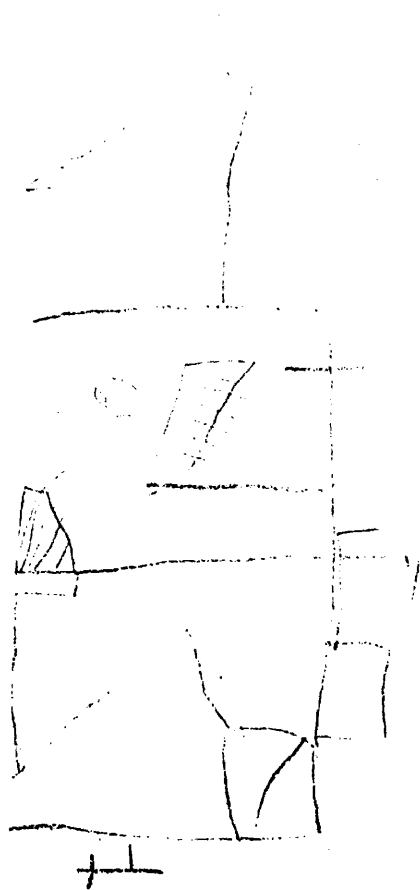
ADOLFINA

153



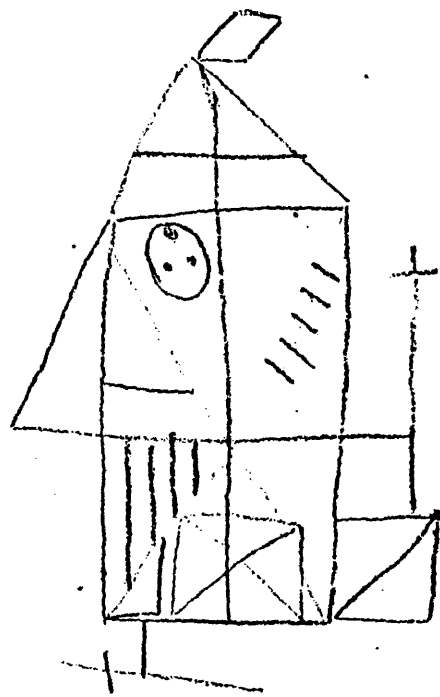
RAMON

154



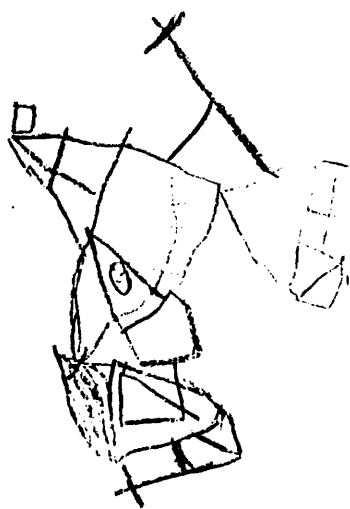
CONSOLACION

155



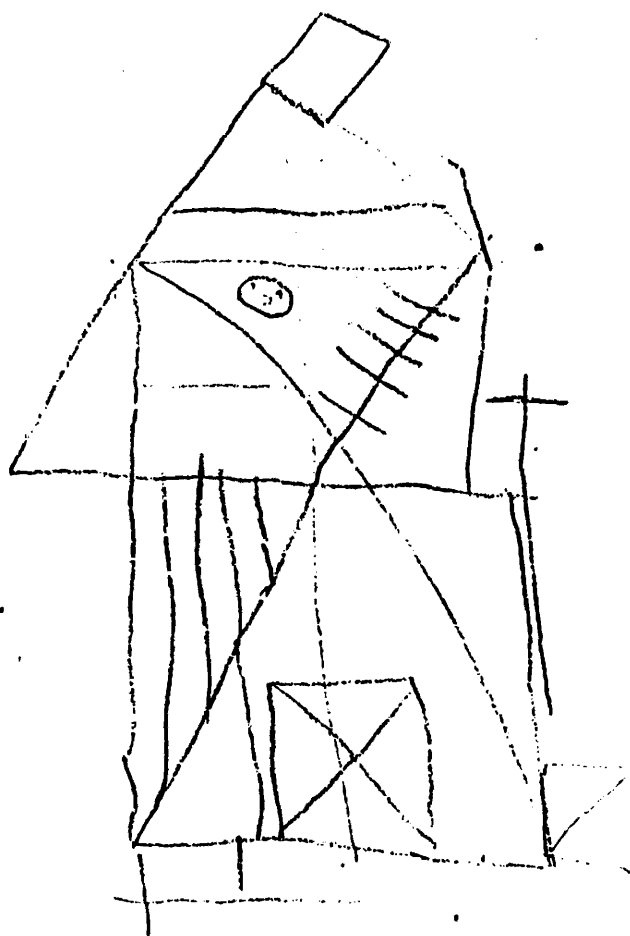
CRISTINA L.

156



VICTOR MANUEL

157



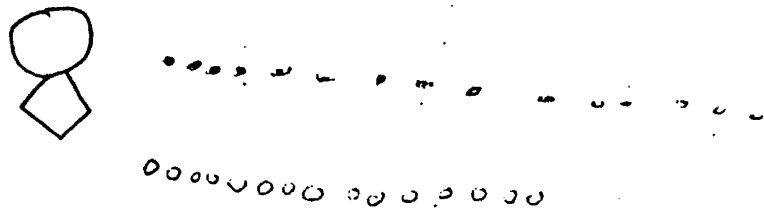
158

PUNTUACION EN PERCEPCION-VISUAL DE ROMAN.

(Según el BENDER G.)

- 159 -

ROMAN



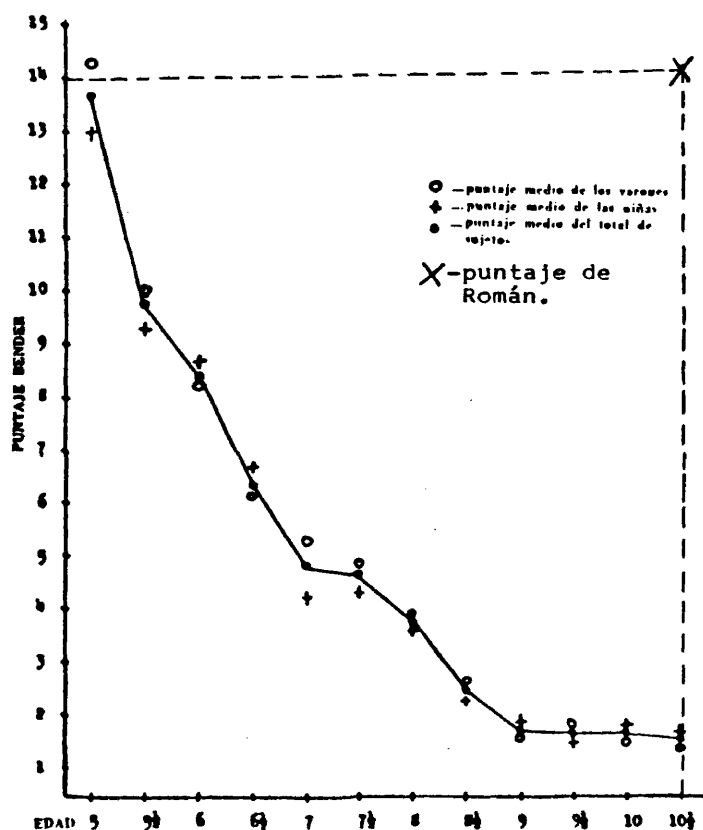
R O M A N (11 años)

Román cometió los errores siguientes en el
BENDER G.: 4-5-7-8-9-12a-13-15-18a-19-21b-22-23-24.
(según los baremos de KOPPITZ).

PUNTAJE TOTAL: 14.

Media de su edad: 1,5

Su puntuación es la correspondiente a la media del
Jardín de Infantes.



Cuadro J. Puntaje medio de la muestra de población considerada para la Escuela de Maduración Infantil.

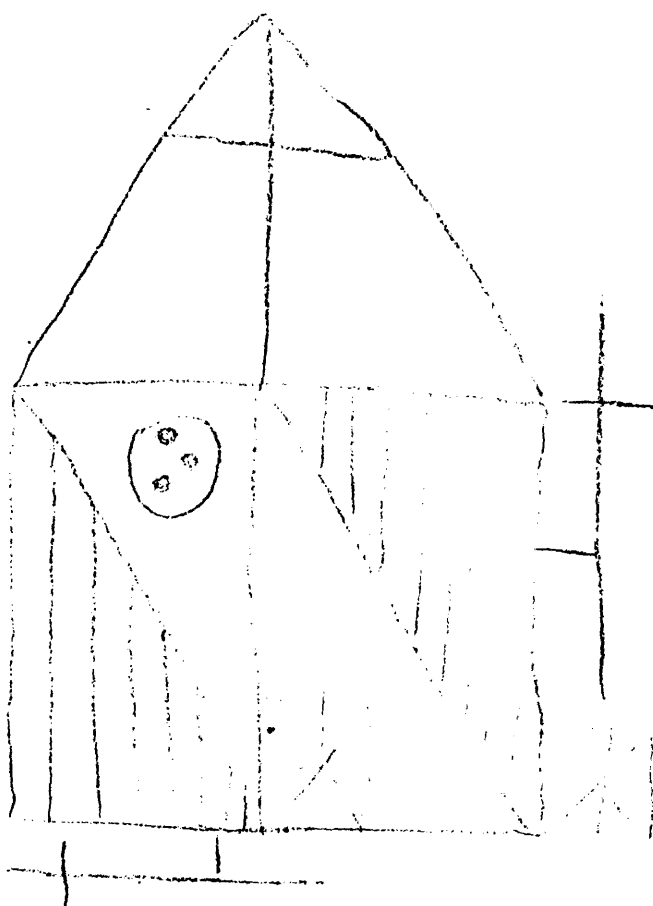
161

EXPLORACION DE LA MEMORIA VISUAL.

(Figura de REY).

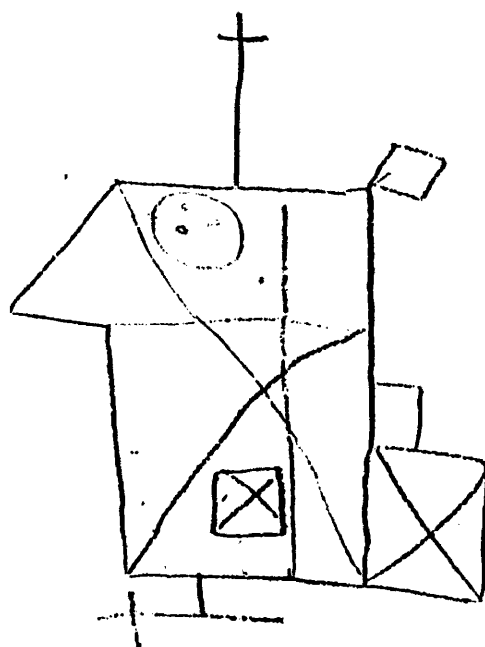
162

CONCEPCION



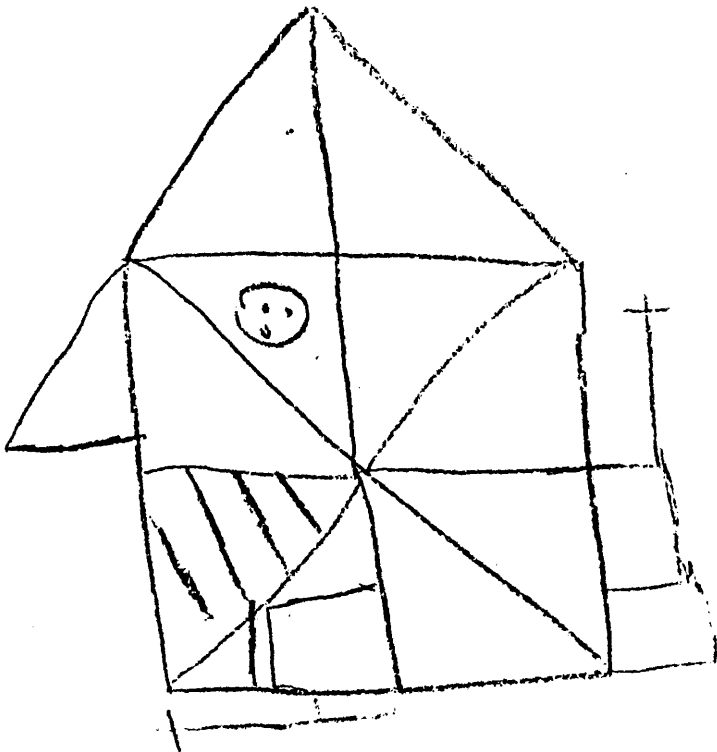
FRANCISCA

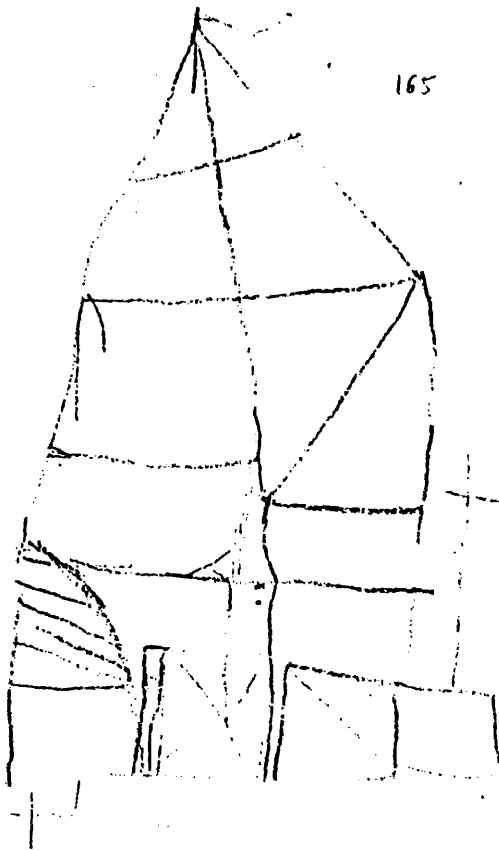
163



CRISTINA D.

164



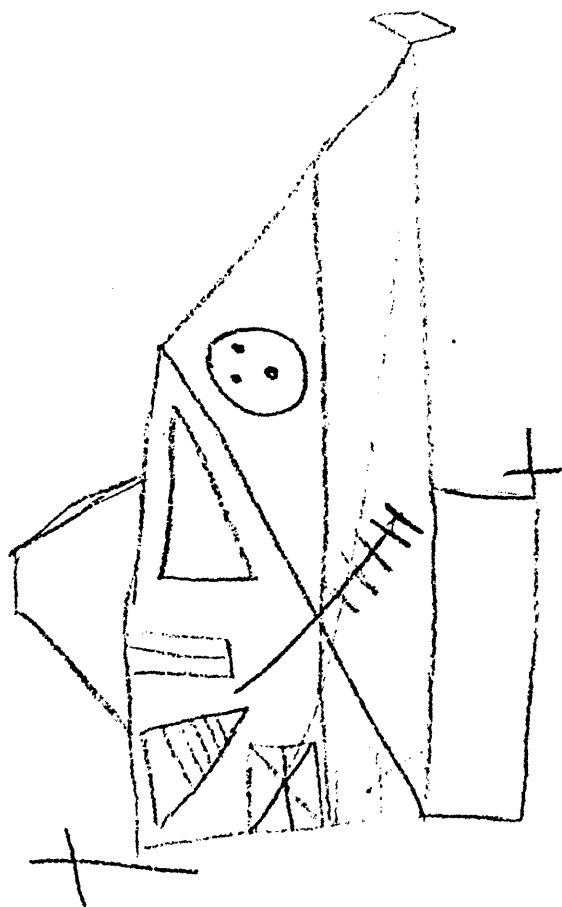


165

JUAN JOSE

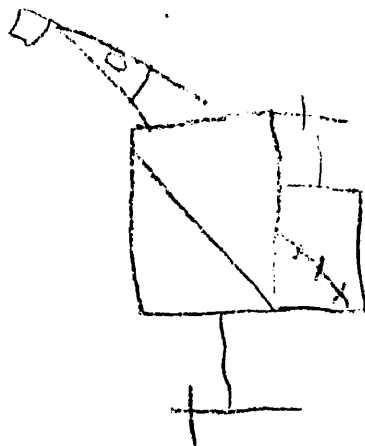
MARIA BELEN

166



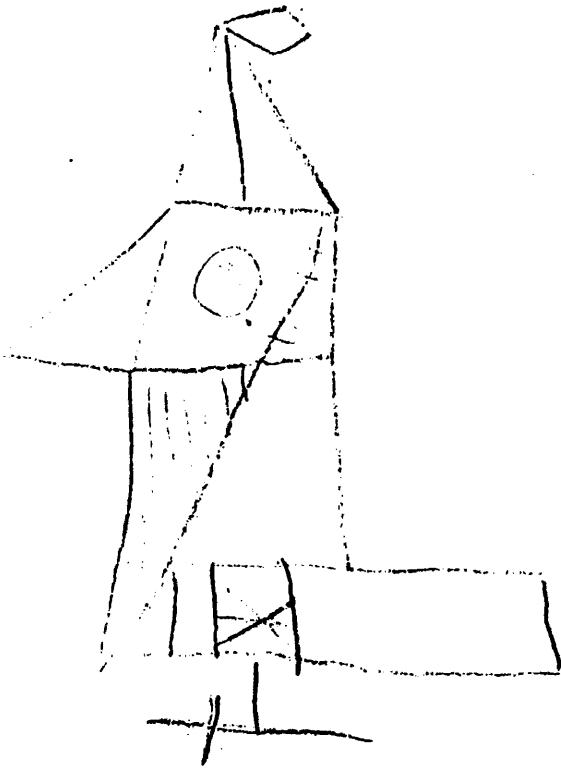
167

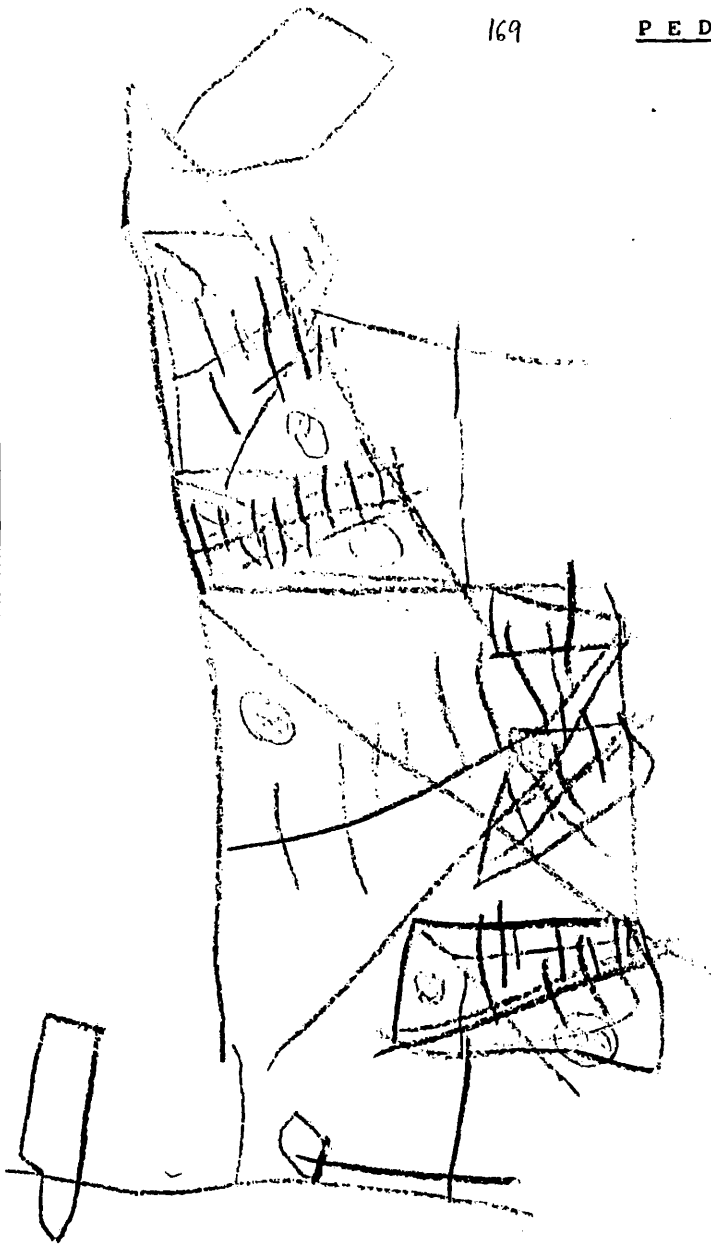
RODOLFO



EUSEBIO

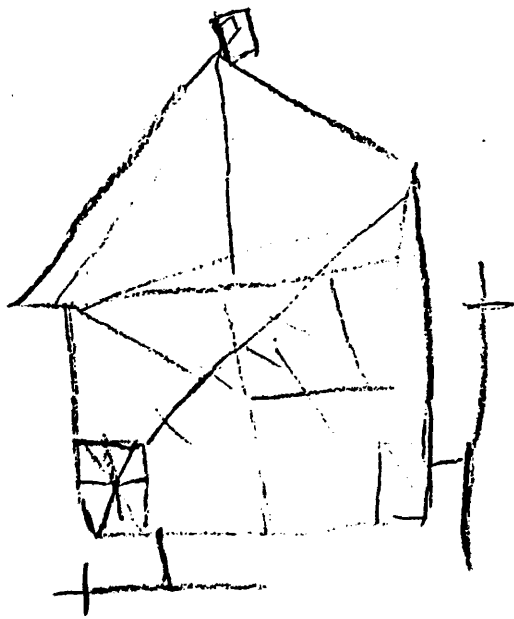
167





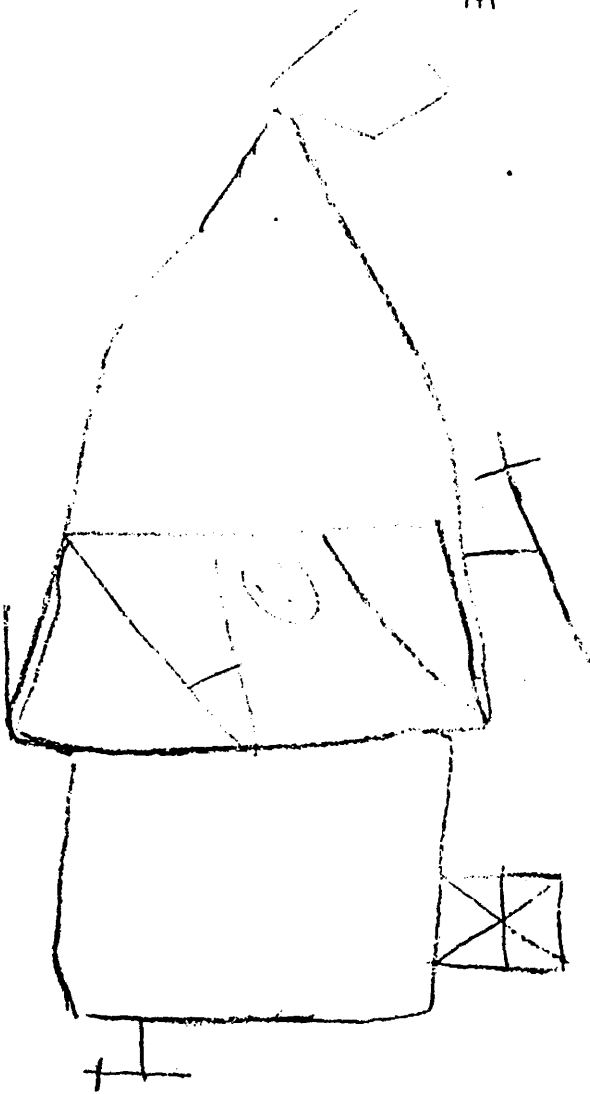
110

ANTONIO A.



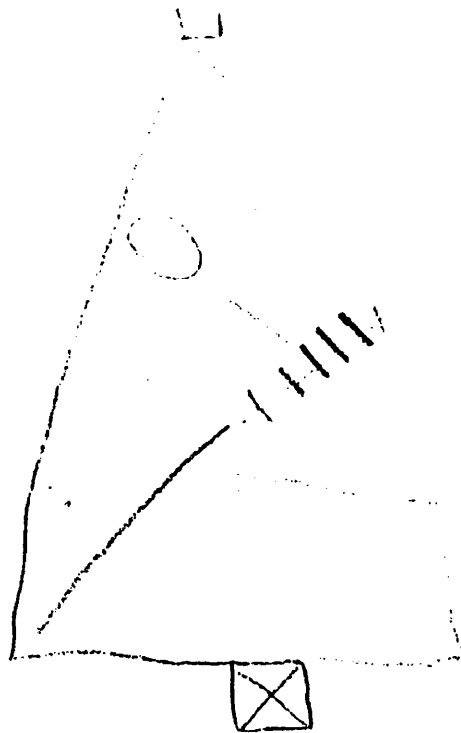
171

ANTONIO V.



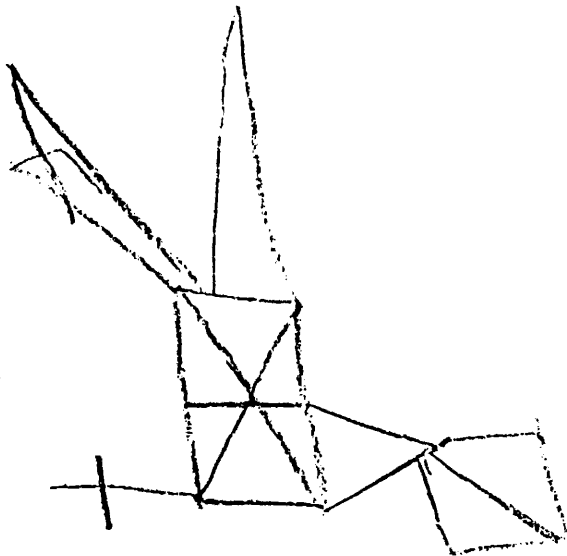
JAVIER

142



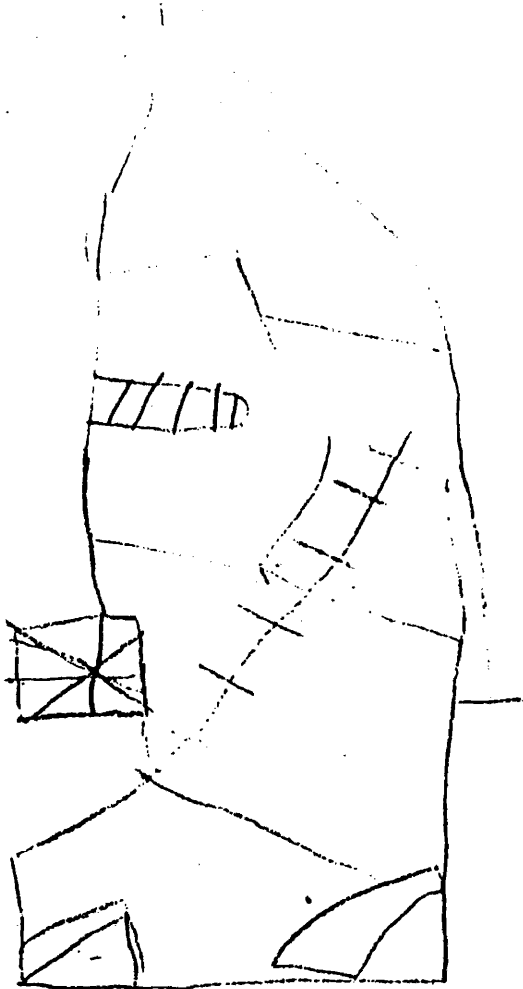
/43

ADOLFINA



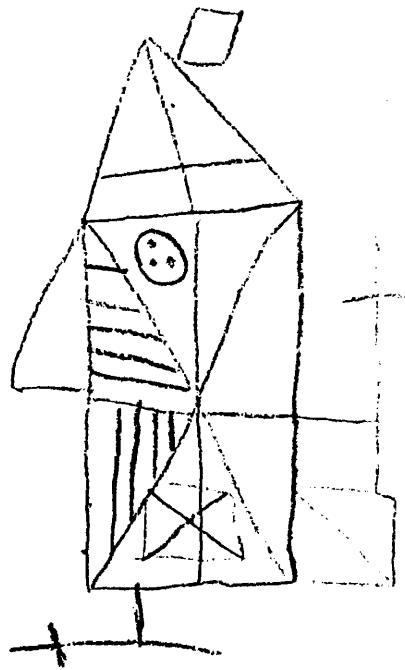
174

R A M O N



175

CONSOLACION



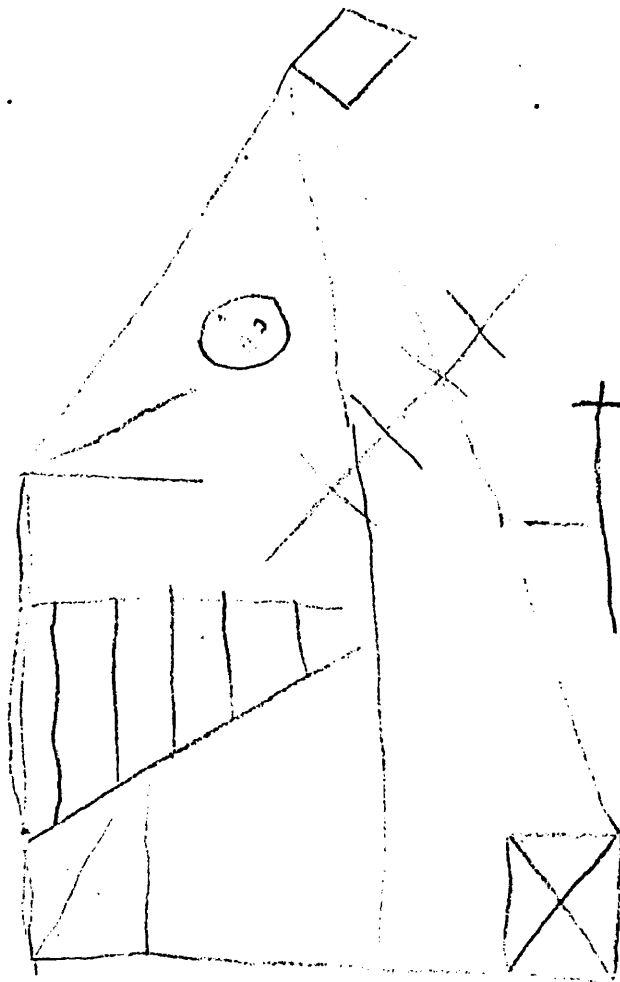
CRISTINA L.

176



177

V I C T O R M A N U E L



178

VI - OBSERVACIONES DE LOS MAESTROS

- 179 -

Estas observaciones, transcritas textualmente, fueron redactadas por los maestros, durante el período de - aplicación del programa cognitivo, en diferentes momentos del cursos, según las disponibilidad de los maestros.

CONCEPCION

Observaciones

En el curso anterior aprobó tercer nivel completo.

En este 4º nivel sus calificaciones son:

Areas de expresión (Lingüística) oral, escrita, lectora,
gramatical - Bien.

Areas de Matemática - Notable.

Areas de Experiencia Social y Natural - Notable.

Areas de Destreza manual - Notable.

Negativo - Escribe las letras a, o, d, g, etc. al revés
y es algo lenta en algunos momentos.

- 181 -

FRANCISCA

Observaciones

Su rendimiento es prácticamente nulo y progresa muy poco. Es muy distraída porque no comprende nada de las explicaciones que no están a su nivel.

Es buena y callada.

En destreza manual y dibujo es bastante buena. La nota global es - Insuficiente--.

- 182 -

R O M A N

Observaciones

De positivo nada en este nivel (4º) y tiene deficiente y muy deficiente en todos los cursos anteriores.

Tiene retraso escolar de tres o de cuatro cursos.

No adelanta nada.

CRISTINA D. •

Observaciones

Es una chica inquieta y charlatana, en las cosas que la gustan intenta destacar de alguna manera, a veces es solamente corriendo aunque lo haga todo mal, por el afán de demostrar que es superior en algo.

Suele estar pendiente de las faltas de los demás para acusarlos.

No es muy aceptada por la clase en general, salvo por su compañera.

Demuestra habilidad para el dibujo, lo cual practica bastante.

JUAN JOSE

Observaciones

Es un buen chico, en general le aprecian bastante. El intenta, a veces, superarse, pero no lo consigue o, al menos, en muy escasa medida.

Es agradable con los demás, y no se suele meter con na die, al contrario, le gusta ayudar.

MARIA BELEN

Observaciones

En casa tiene que tener problemas, creo que son 4 ó 5 hermanos, la mayor está en 4º (va muy mal) y el tercero en 1º (va solo regular). La madre no sabe ni leer ni escribir, el padre creo que tampoco y son muy despreocupados y desinteresados con sus hijos (nunca vienen a preguntar por ellos y cuando se les llama vienen de vez en cuando a fuerza de insistir y se les nota muy despreocupados.

Es bastante arisca, le gusta estar incordiando continuamente, acusando a los demás hasta el mínimo detalle. Se preocupa más de lo que hacen los demás que de lo que tiene que hacer ella.

Creo que no tiene ningún afán de superación, todo lo que hace es a la fuerza.

Supongo que el ambiente familiar no debe ser muy favorable.

Suele ser bastante mentirosa, y siempre está inventando excusas para no hacer nada.

Es bastante desordenada.

RODOLFO

Observaciones

Buen compañero y alumno que no crea ningún tipo de problemas en clase.

Muestra interés por aprender y hacer las cosas bien.

Anormalidades:

- Tiene retraso escolar debido fundamentalmente a su escasa asistencia a clase (enfermedades, operaciones)..)
- No habla con un mínimo de claridad, lo que dificulta su aprendizaje, principalmente en lectura y escritura. Su madre asegura que a veces no habla mejor debido al "mimo".
- Anda con dificultad (debido a que nació con los pies' vueltos y sufrió algunas operaciones) pero para él no es un obstáculo, pues corre y se mueve según sus posibilidades (sin ningún tipo de complejo).

EUSEBIO

Observaciones

Aspectos positivos - Destaca, sobre todo, su destreza manual y su afición por el dibujo, pero sus creaciones carecen de originalidad y sus dibujos son simples copias. Algunas veces muestra señales de cooperación pero no encuentra el camino adecuado o nosotros no sabemos comprenderle.

Aspectos negativos - Es sumamente distraído, consigue muy poca concentración y tengo que hacerle observaciones a menudo; como las cosas las realiza con poco interés y concentración, normalmente las hace mal, incluso sin lógica. Tampoco demuestra que haya un avance en su aprendizaje.

Muchas de sus dificultades provienen de su problema con el lenguaje, pero también pienso que debe tener algún problema más, quizás de tipo afectivo que influye en su normal desarrollo.

En sus relaciones con los demás no es bien admitido en el grupo por su comportamiento brusco y molesto; al contrario que su hermano trata de imponerse por su fuerza física y tiene problemas con los demás compañeros.

P E D R O

Observaciones

- Lectura: En lo que va de curso ha pasado desde apenas distinguir las vocales hasta casi terminar la 2ª cartilla de PALAU. Puede decirse que el avancé lo ha experimentado a partir de Enero.
 - Escritura: Aquí es un verdadero desastre. No es capaz de escribir una palabra con todas las letras juntas. Escribe las letras de cada palabra de distinto tamaño, generalmente creciente desde la primera a la última. Con varias -pocas- palabras puede llevar toda una página del cuaderno.
 - En la clase: Al principio de curso era necesario dedicarle a él solo tanta atención, o más, que al resto de sus compañeros juntos. No podía estar un minuto quieto haciendo la misma cosa. Todo era levantarse, importunar a sus compañeros y pegarse con ellos. Tiene una gran falta de afectividad. Cualquier caricia dispensada a un compañero la reclama también para él.
- Ahora ya no alborota tanto, aunque sigue levantándose atraído por cualquier juguete, crono, etc.. que vea en sus compañeros. Suele entrar a clase durante el recreo para escarbar las carteras de los compañeros y quitar-

les alguna cosa.. Después miente descaradamente para ocultarla. Sigue estando igual de necesitado de afecto. Siempre le ha gustado cantar, torear, etc. para que le vea toda la clase, y cuando se dice: bien, ahora un niño va a salir a contar un cuento, cantar una canción, etc., él siempre salta diciendo: yo, yo el primero, yo ..

-En el patio de recreo: No participa en los juegos con sus compañeros. Suele quedarse alrededor del grupo de profesores que vigilan el recreo, interpretando el papel de Starsky (el de la película de la tele) o cualquier otro, o toreando, etc. Si alguna vez interviene con sus compañeros es para pegarse, quitarles un juguete, etc.

ANTONIO A.

Observaciones

Personalidad:

- Es un chico muy extrovertido e inquieto.
- En casa tiene que estar muy mimado y caprichoso. Son cinco hermanos, él es el menor, con gran diferencia de la anterior, que tendrá unos 16 años.
- Es muy sociable con sus compañeros (sobre todo con los chicos) pero es muy agresivo, por cualquier cosa los está insultando y pegando. Por eso algunos le temen, no así un grupo de 4 ó 5 que son su "pandilla".
- En su casa no se deben de preocupar mucho por él, siempre está en la calle haciendo travesuras.
- En clase es muy hablador, vago y a veces contestón. Con una simple regañina ya está de mal genio y llorando (prueba de su gran mimez).

Rendimiento:

- Al empezar el curso iba muy atrasado. Leía en la cartilla y no reconocía casi ninguna letra (en casa se ve que se la repasaban mucho y él lo decía de memoria sin reconocer por separado las letras). No sabía es-

cribir nada, las copias y caligrafía las hacía fatal y sólo sabía sumar.

- Ha progresado muchísimo. Lee en los libros, aunque no rápido, pero sigue a los demás en la lectura colectiva, y con algunos defectos en la pronunciación. Escribe sólo regular (letra poco legible y a veces junta las palabras, aunque las copias y caligrafías las hace casi bien). En matemáticas ha avanzado mucho (con el resto de la clase) sabe sumar y restar bien, multiplicar y divide por una cifra (comprendiendo bien el por qué) y hace problemas bien y comprendiéndolos.
- En resumen, es listo (inteligente), con buena memoria, pero vago y caprichoso.

ANTONIO V.

Observaciones

Aspectos positivos - Tiene interés y capacidad de comprensión.

Le gustan las matemáticas y demuestra su mayor avance en este campo.

Aunque no es trabajador, normalmente termina sus trabajos después de hacerle algunas observaciones.

Aspectos negativos - Es muy deficiente su expresión lingüística escrita y hablada.

Es desordenado y sucio consigo mismo y con todas sus pertenencias y trabajos escolares.

Se concentra muy poco, no por falta de interés sino porque es bastante despistado.

Es rechazado en clase y él busca la protección de alguno mayor para hacerse notar e intentar la integración en el grupo.

J A V I E R

Observaciones

Personalidad:

- Es un chico tímido (aunque no mucho) conmigo pero no así con los compañeros.
- Aunque es un poco tímido conmigo, creo que es por respeto, pero en el fondo tiene confianza en mí, me enseña las cosas que trae a clase (cromos, juguetes, etc.) y me consulta algo que no sepa hacer o no comprenda, pero con un poco de timidez.
- Es muy sociable con sus compañeros. Todos le quieren mucho y le respetan.
- Es muy bueno, deja y presta sus cosas, juega a lo que se presente, etc.
- Es un poco nervioso (cuando cuenta algo en público, chistes, etc. se detiene un poco al hablar) inquieto y muy activo (en el recreo y en el campo no para ni un momento).

Rendimiento:

- Al empezar el curso iba bastante atrasado. Leía en cartilla, escribía regular y sabía sumar y un poco restar sin llevar.

- Ha progresado muchísimo. Lee en los libros, aunque no rápido, sigue a los demás en la lectura colectiva. Escribe con una letra bonita, pero tiene el defecto de separar las letras de las palabras, aunque ya lo va superando bastante. En matemáticas sabe sumar, restar, multiplicar y dividir por una cifra (como los mejores de la clase) y los problemas los razona y los hace casi bien.
- Es un poco duro de mollera, pero lo suple con su gran voluntad e interés. Cuando me quedo algunos días una hora más con algunos chicos a él le gusta quedarse.
- En su casa se nota un buen ambiente. Sus padres vienen mucho a preguntarme sobre él y se les nota muy interesados.

ADOLFINA

Observaciones

Personalmente es muy charlatana y a la vez muy tímida conmigo. Es distraída y creo que tiene muy mal genio.

En cuanto a lo de clase, es muy dura de mollera; cuando lee una cosa a los 10 segundos se le olvida ya. No es capaz de retener las letras. Aunque últimamente no lo hace tan mal ya. En cuanto a escritura, en la caligrafía lo hace bien, y puede copiar cualquier texto, pero escribir, solo palabras muy simples: papá, mamá, etc. En dibujo no lo hace tan mal; incluso dibuja mejor que otros que saben leer y escribir bien. Lo que no tiene es mucha motricidad en las manos para recortar, lo hace más bien regular.

Tiene muy poca memoria.

Con las amigas juega mucho y las niñas la aceptan. En clase deja las cosas y tiene una amiga, Ma Carmen, que creo, según su madre, tiene 2 ó 3 años de retraso mental, aunque Fina es superior a esta niña; será porque la puede dominar.

Las cosas de clase las hace bien y no se entretiene. Donde ha avanzado bastante ha sido en los números, sabe sumar llevándose, restas, y casi restar llevándose. Pero en lectura y escritura sigue más o menos igual.

R A M O N

Observaciones

- Lectura: No ha avanzado nada en todo el curso. Confunde hasta las vocales cuando se hallan entre sílabas.
- Escritura: Tampoco ha experimentado avance alguno. Junta y separa las palabras y sílabas y es incapaz de escribir siguiendo las líneas marcadas en el cuaderno.
- En clase: Su comportamiento es bastante normal. Pertenece al grupo de los más alborotadores y participa en sus folgorios, aunque nunca es quien los inicia. Cuando se les llama la atención es el primero en callarse o volver a su sitio. Es un trabajador incansable. Siempre es de los primeros en terminar las tareas, aunque siempre las hace bastante mal: no son las más apropiadas para su estadio de maduración.
- En el patio de recreo: También se comporta con normalidad. (Aunque, repito, se queda muy parado cuando se le llama la atención o no sabe que contestar si se le preguntan cosas que suelen conocer los niños de su edad). Tiene una afición desmedida por el fútbol y siempre está jugando con los compañeros de clase.

CONSOLACION

Observaciones

Su desarrollo mental me parece normal y hasta diría bueno.

Va muy bien en todas las Areas, a excepción del Lenguaje. En este apartado presenta dificultades tanto en la escritura como en la lectura, y más acentuadas en esta última.

En cuanto a la escritura me parece más bien disgrafía como proyección de la dislexia, que disgrafía motriz.

Es una niña aparentemente tranquila. Habla muy poco y se aísla un poco del resto de sus compañeros; apenas juega.

No parece que su ambiente familiar es normal.

CRISTINA L.

Observaciones

Personalidad:

- Es una chica introvertida y tímida en todos los aspectos (con el profesor y con sus compañeros).
- Es muy poco sociable, en clase solo es amiga de dos niñas tímidas como ella. Con los demás compañeros habla muy poco y ella para los demás pasa inadvertida.
- Conmigo, aunque es tímida, no me teme, incluso me tiene cariño, siempre me está regalando caramelos, chicles, pipas, etc. (cosas de niños de su edad) siempre se los acepto para no desilusionarla y darle confianza.
- En su casa hay problemas, son 4 hermanos, el último es subnormal y los otros 2, que también están en el colegio, van muy atrasados como ella. He hablado solo una vez con la madre y se le notan rasgos como ella.

Rendimiento:

- Va muy atrasada. Cuando empezó el curso leía aún en la cartilla, no sabía apenas escribir y sólo sabía sumar y no muy bien.
- Ha progresado muy poco (la que menos de la clase), aho-

ra ya lee en los libros aunque muy despacio y sigue a los demás en la lectura colectiva. Escribe algo mejor, pero junta y separa las palabras a su manera, letra muy fea y casi ilegible. En matemáticas sabe sumar y restar sin llevar y no hay manera de que le entre la resta llevando (mientras los demás de la clase van por la división de una cifra).

- En la lectura tiene el defecto de comerse todas las terminaciones, s, r, l, d, z, etc.
- Es muy torpe. Su memoria es muy poco retentiva.
- Le cuesta trabajo permanecer atenta a las explicaciones o a cualquier otra cosa.

VICTOR MANUEL

Observaciones

Aspectos positivos - En su vertiente pedagógica es trabajador; normalmente hasta que no termina su trabajo no da señales de inquietud o cansancio.

Muestra deseos de aprender, e incluso, a veces, se ofrece voluntario para realizar alguna tarea en el encerado a pesar de su timidez.

Tiene gran afición por el dibujo y los trabajos manuales.

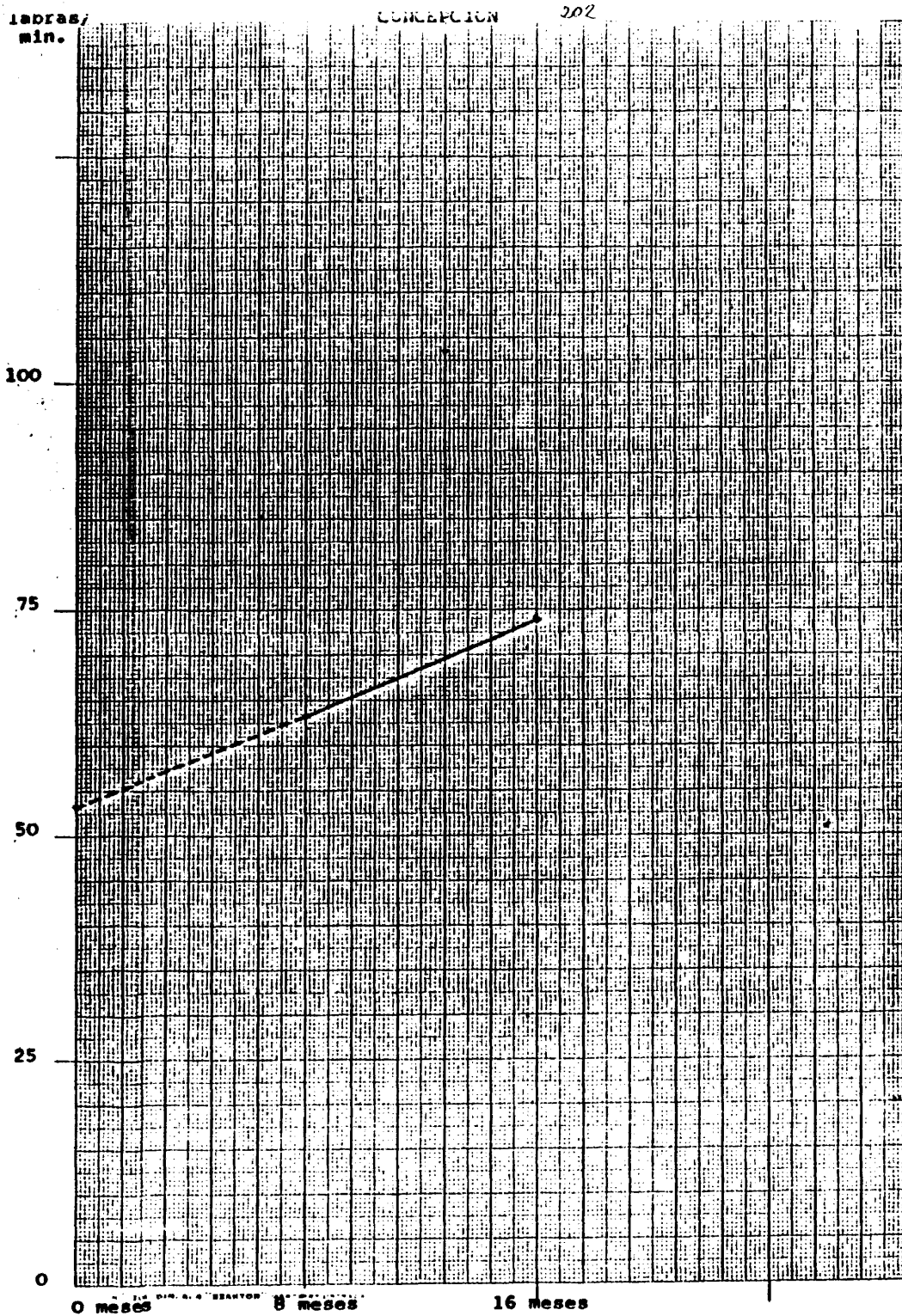
No se lleva mal con los compañeros por su carácter bondadoso, pero tampoco mantiene unas intensas relaciones ni tiene muchos amigos, precisamente por su dificultad en la comunicación hablada; pero recalco que, a pesar de su fuerte constitución física y su edad (mayor que la correspondiente a su nivel) rara vez ha tenido alguna pelea con sus compañeros.

Aspectos negativos - En el aprendizaje sus dificultades derivan de su problema en el lenguaje, esto es evidente tanto en la lectura y escritura como en la conversación. Esto incide también en su falta de comprensión. Tiene memoria regular.

Socialmente ya ha señalado su escasa capacidad para hacer amigos e integrarse plenamente en el grupo de la clase; tampoco muestra señales de cooperación en grupo.

VII - CURVAS INDIVIDUALES DE VELOCIDAD LECTORA.

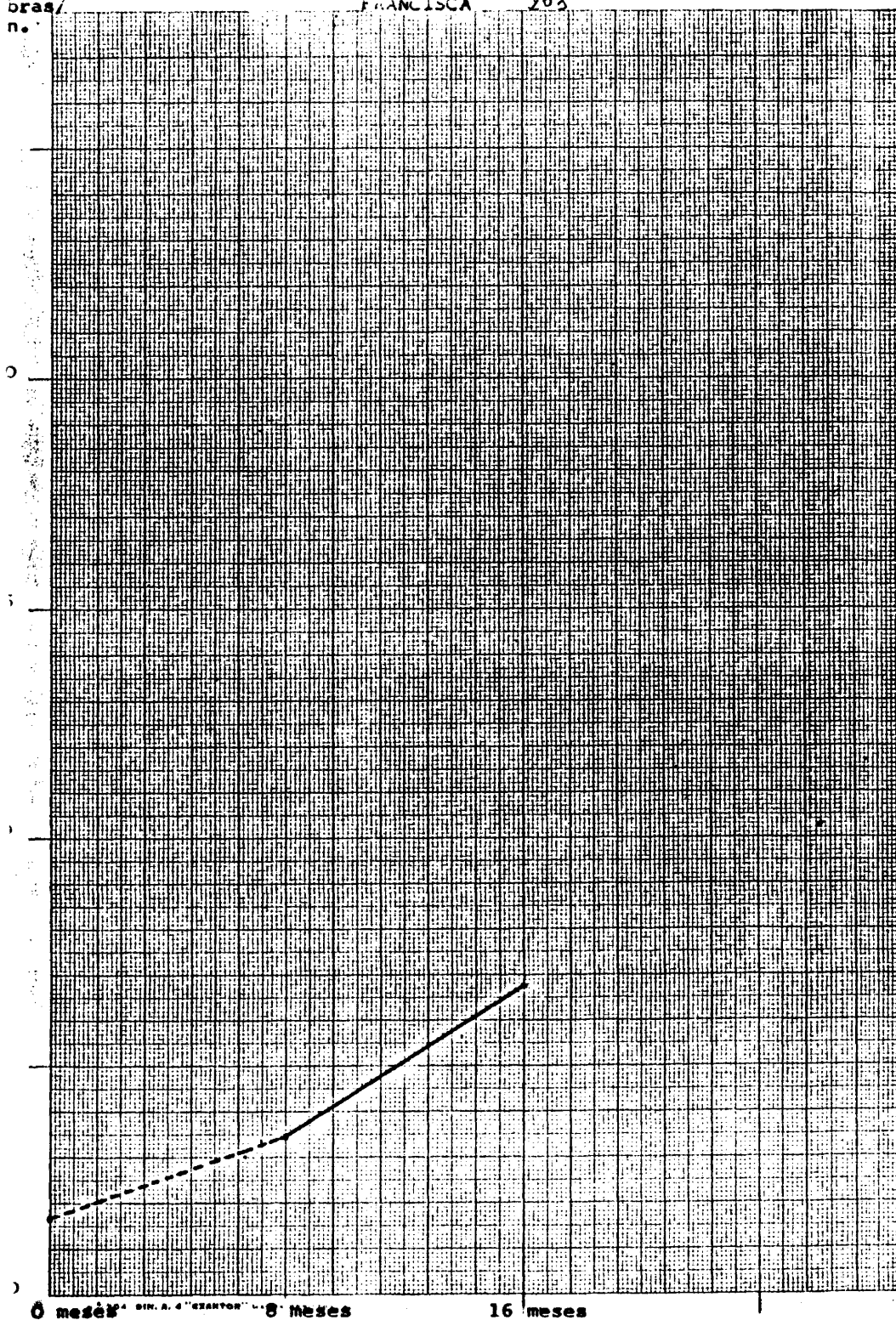
Nota: El trazo discontinuo representa el progreso "espontáneo". El trazo continuo representa el progreso inducido por el programa cognitivo.



bras/
n.

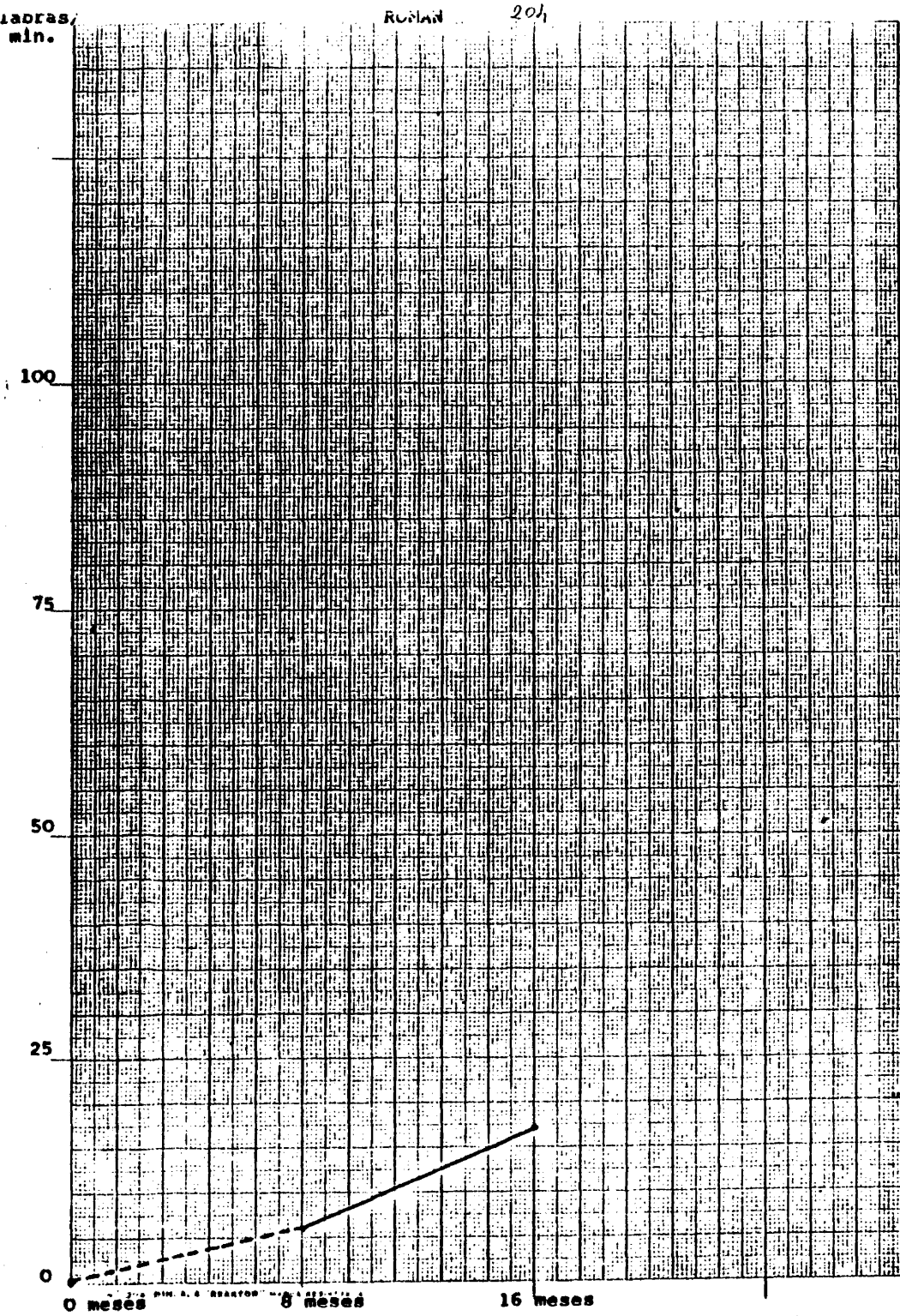
FRANCISCA

203



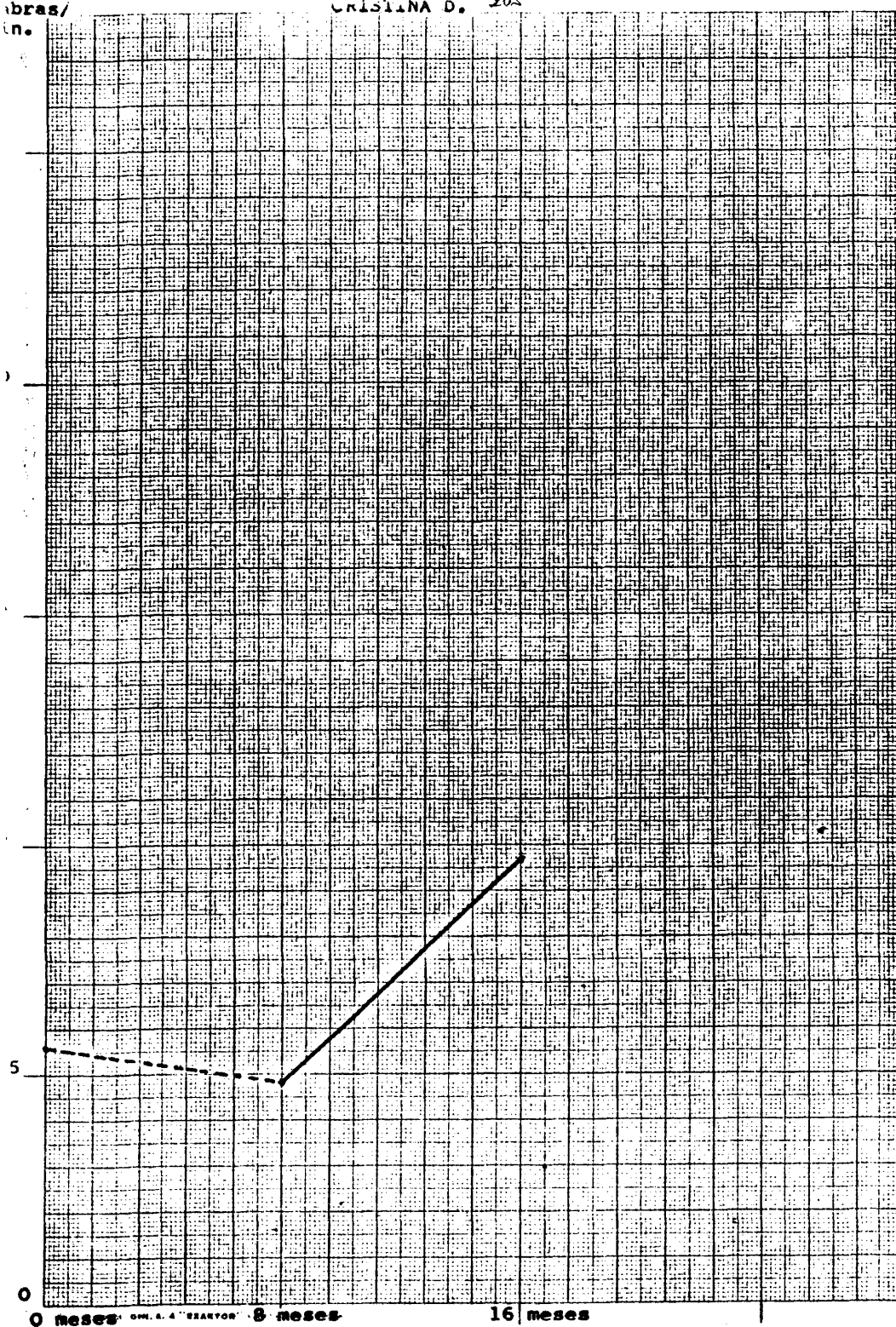
0 meses 8 meses

16 meses



libras/
m.

CRISTINA D. 205

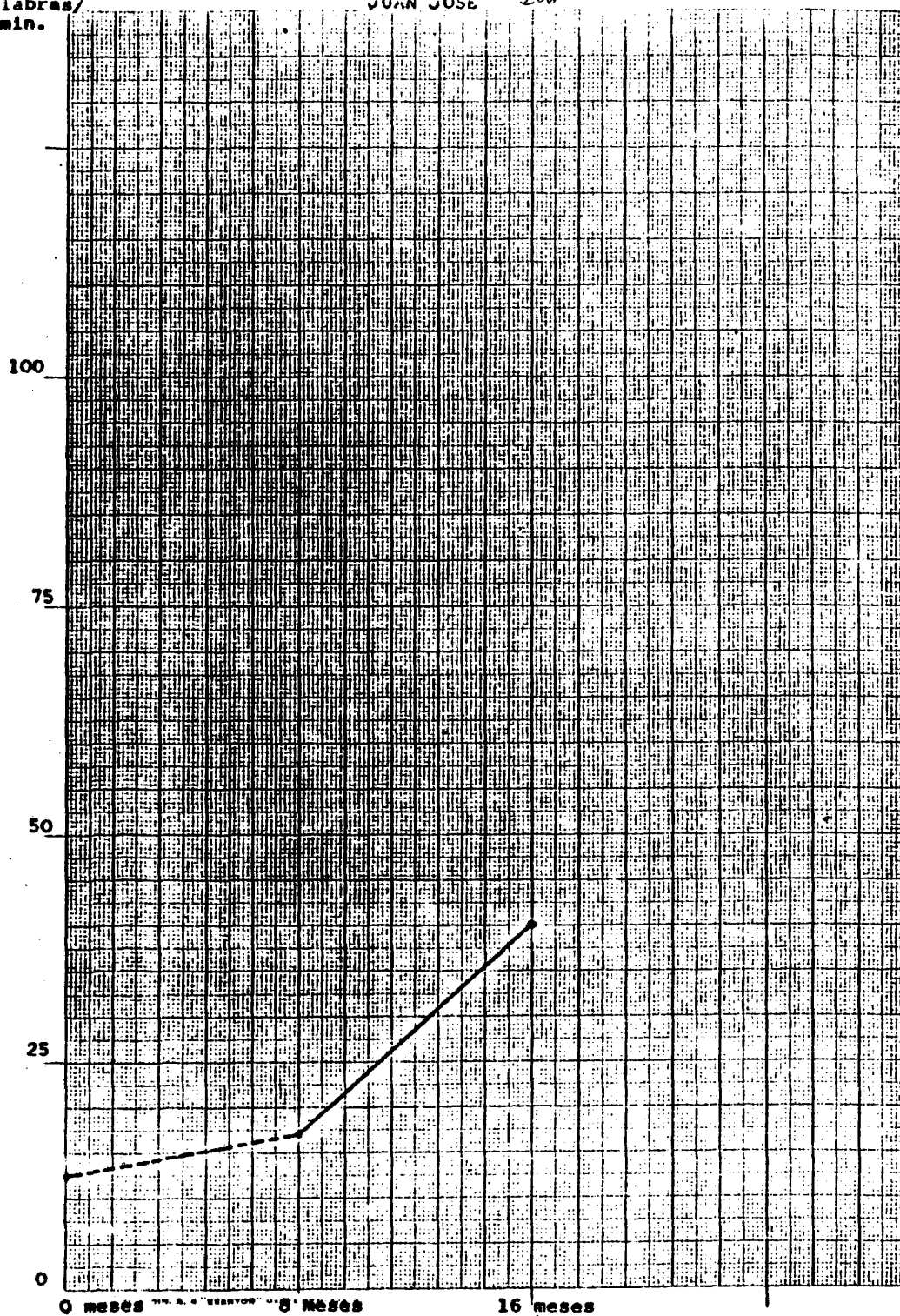


0 meses 8 meses

16 meses

alabras/
min.

JUAN JOSE 206

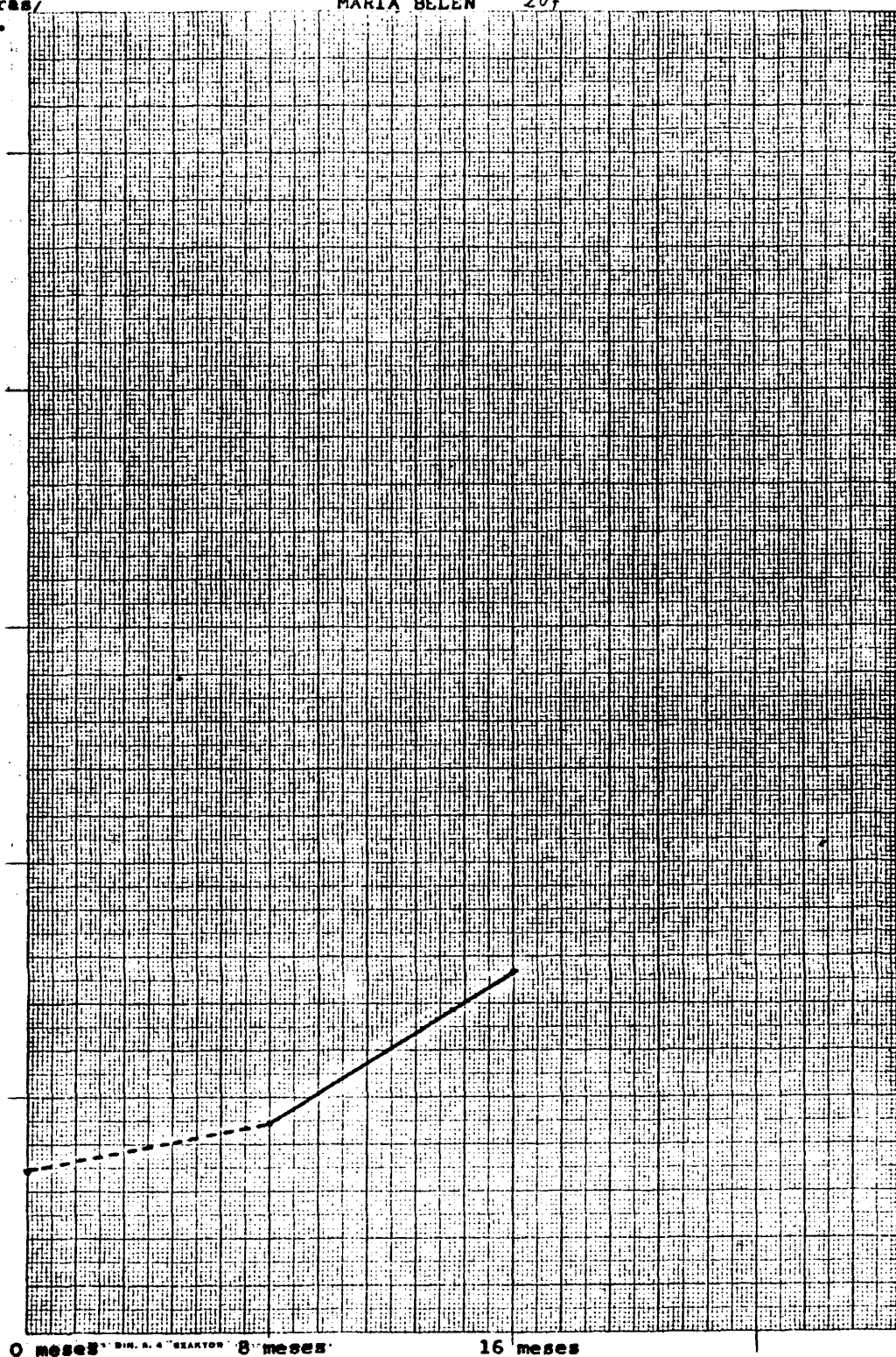


0 meses 8 meses

16 meses

ras/
1.

MARIA BELEN 207



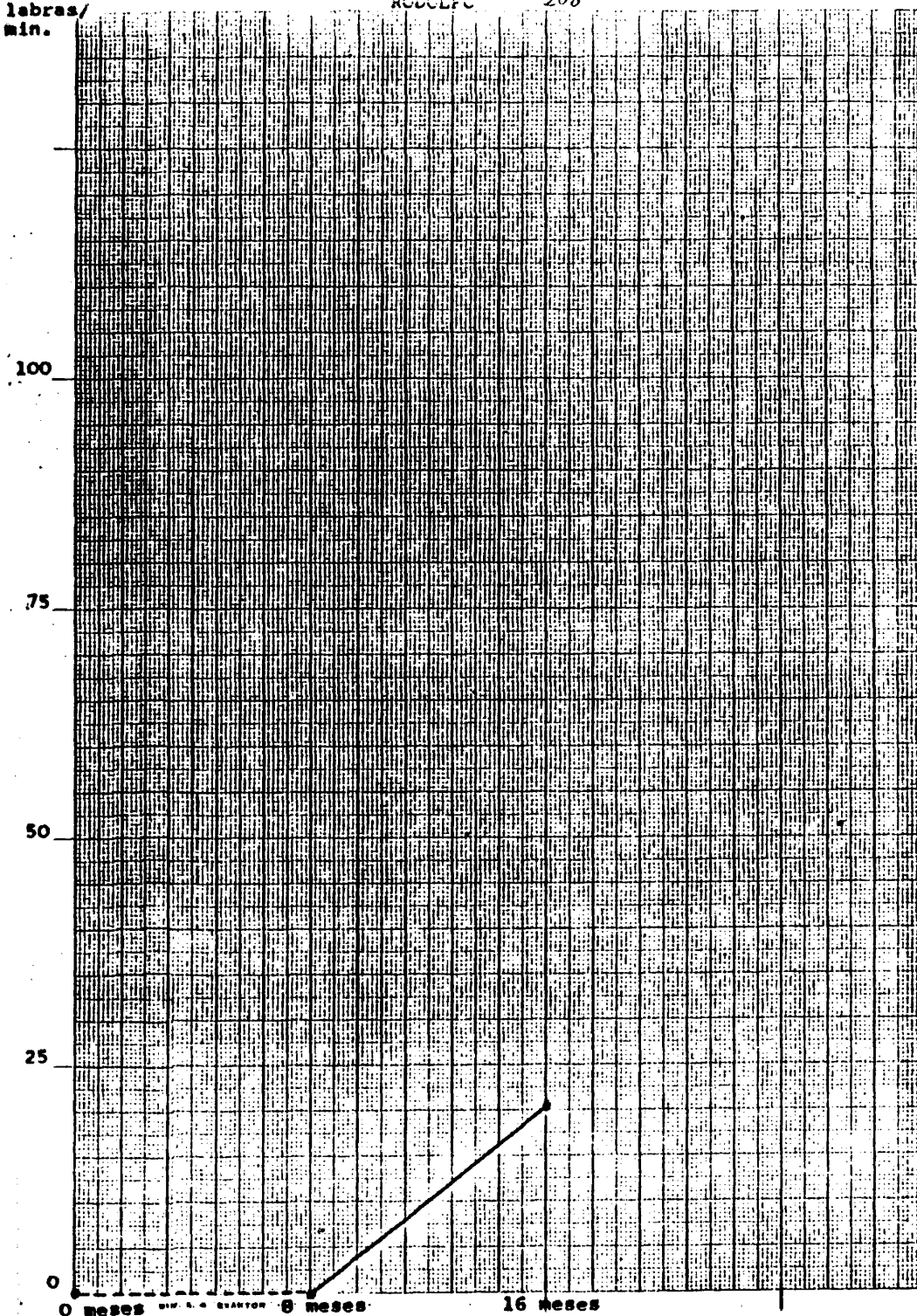
0 meses 8 meses

16 meses

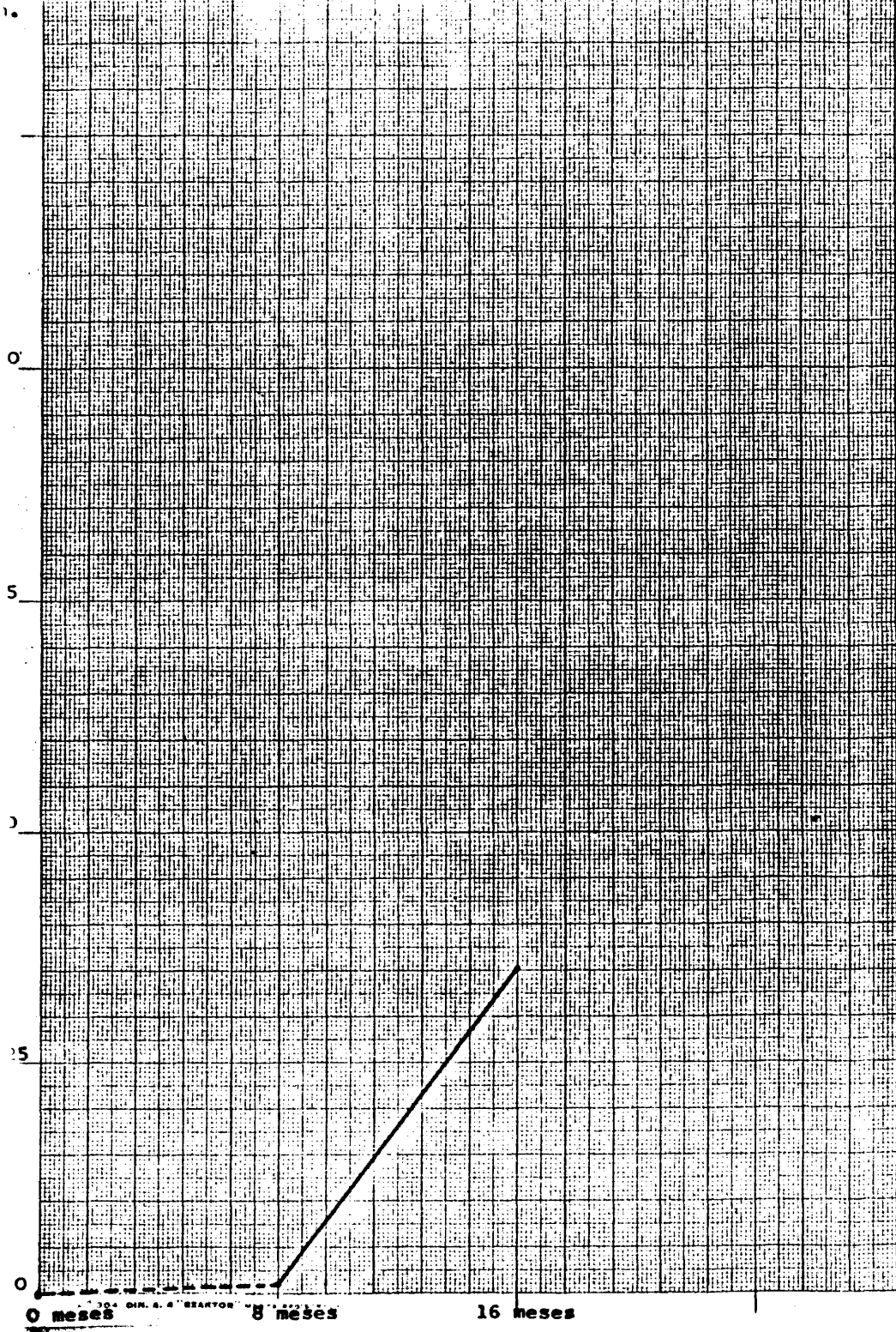
libras/
min.

RODOLFO

208

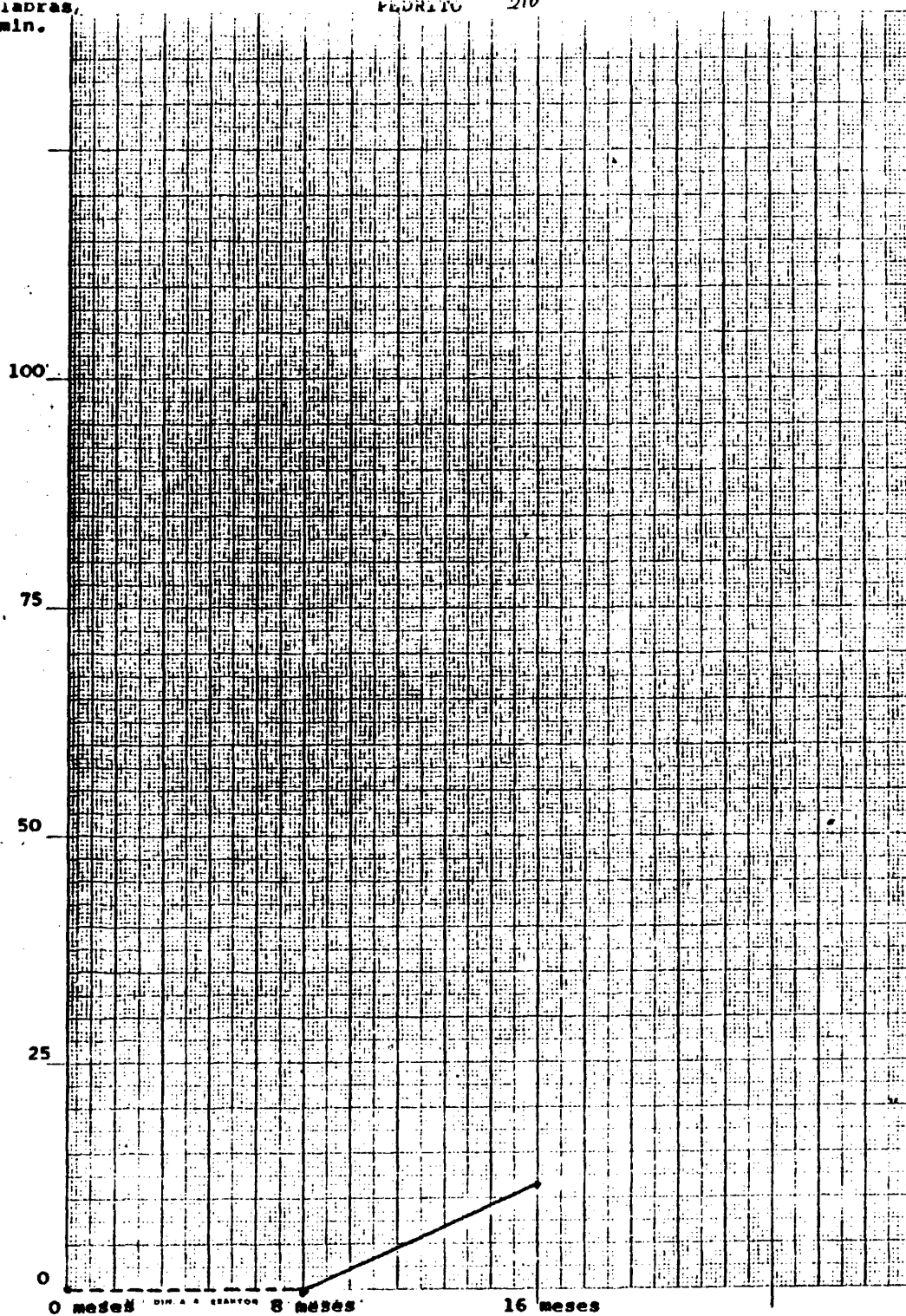


ras/ EUSEBIO 209



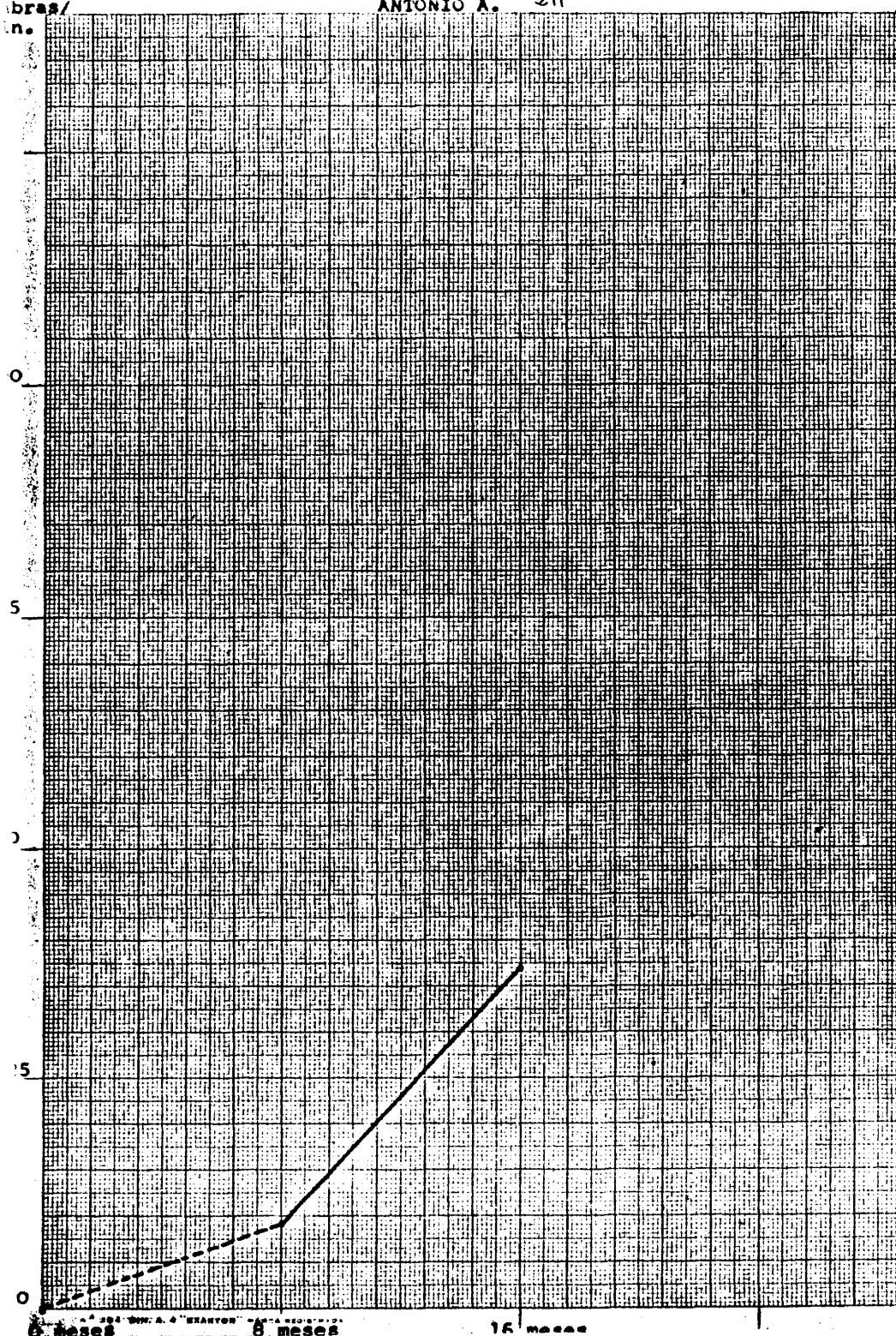
palabras,
min.

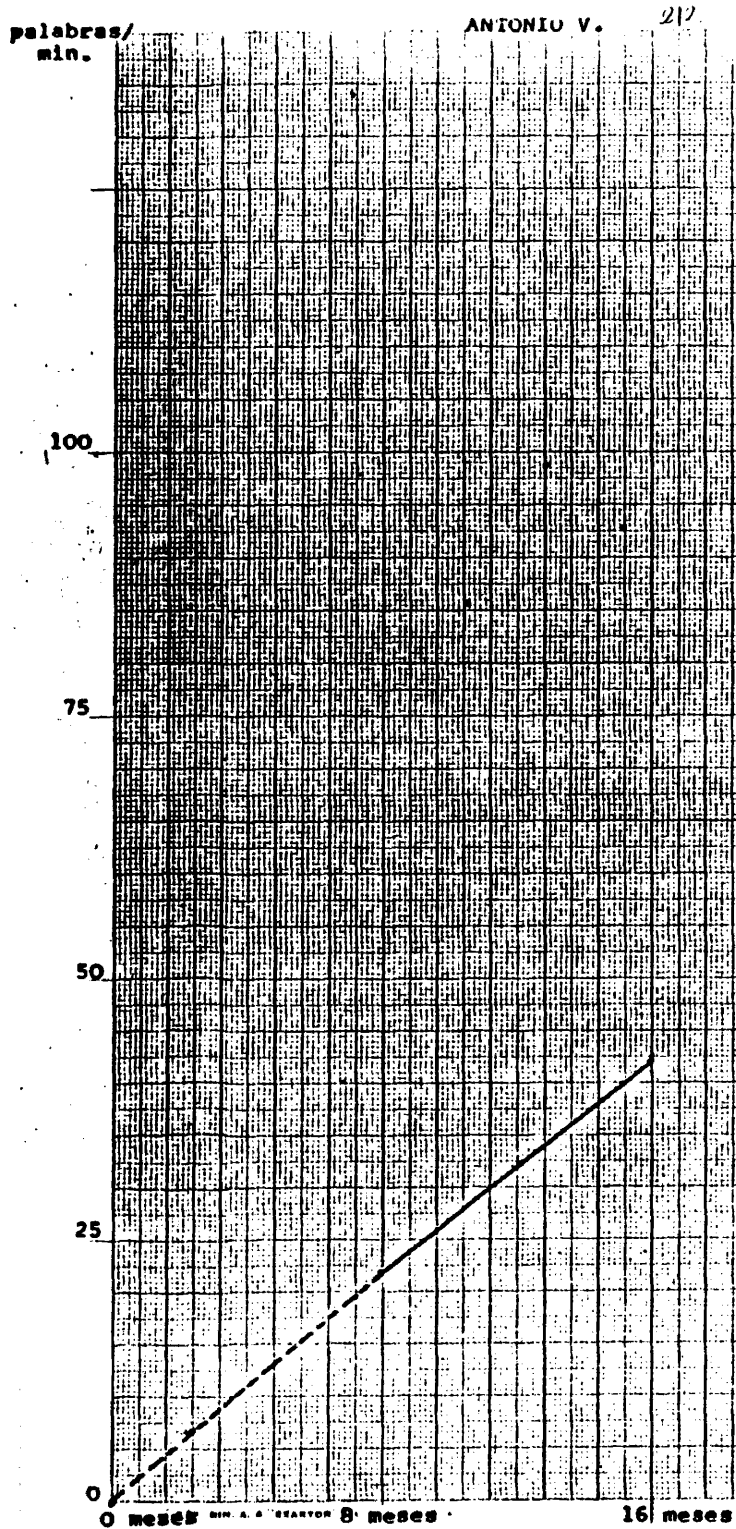
PROBATO 210



bras/
n.

ANTONIO A. 211

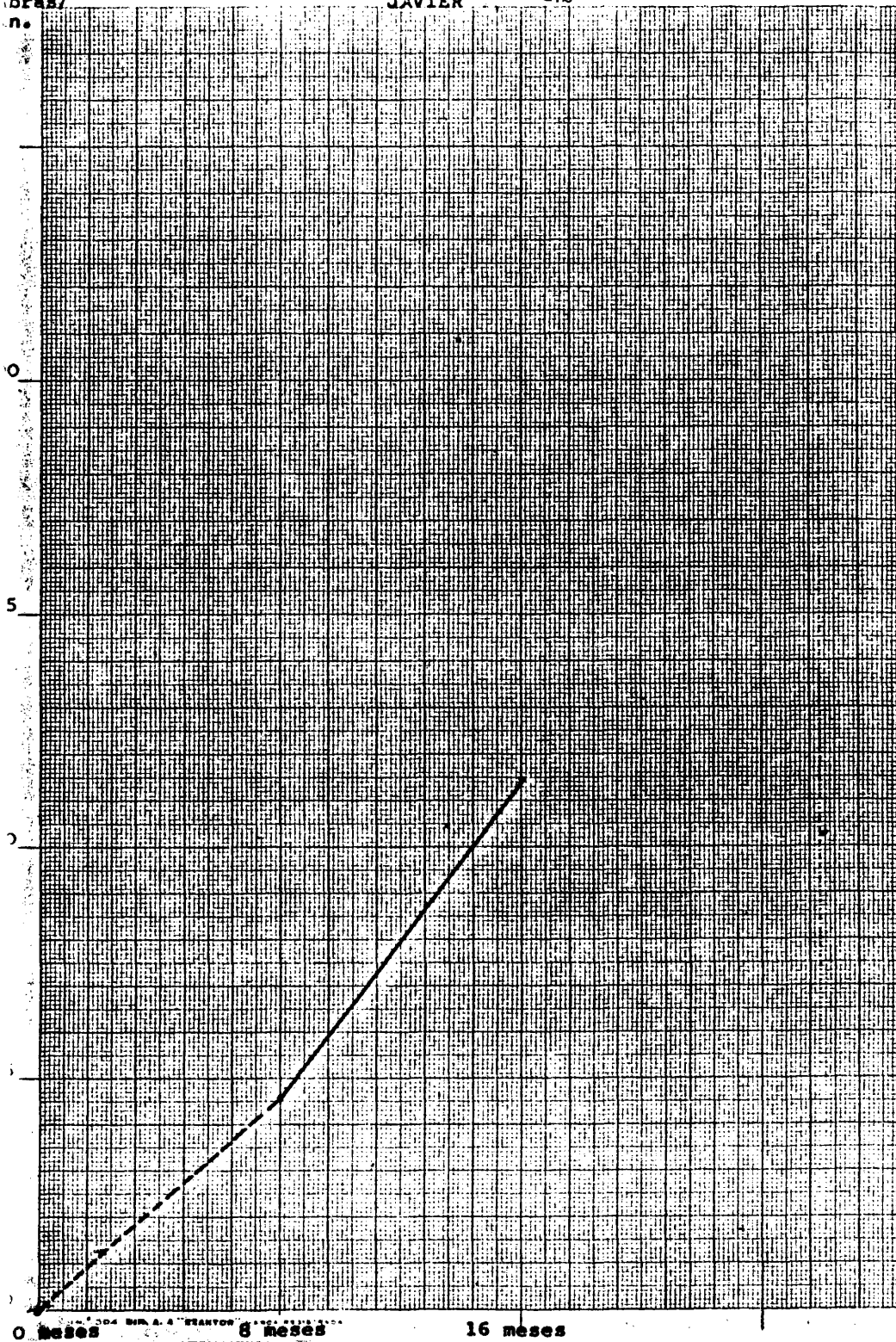




Pres/
n.

JAVIER

213



palabras/
min.

ADOLEFINA

211

100

75

50

25

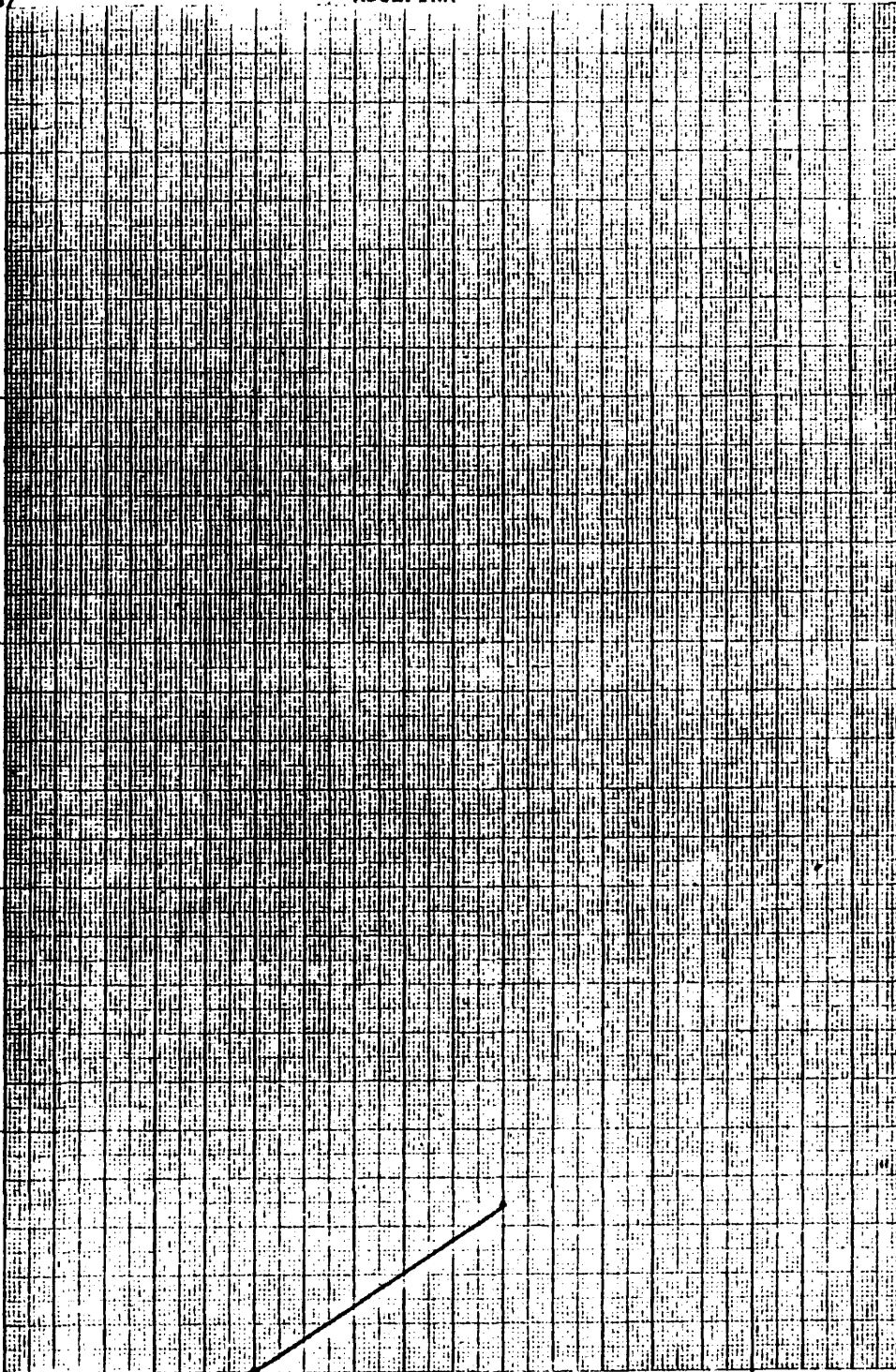
0

0 meses

SIN A. G. REAYTON

8 meses

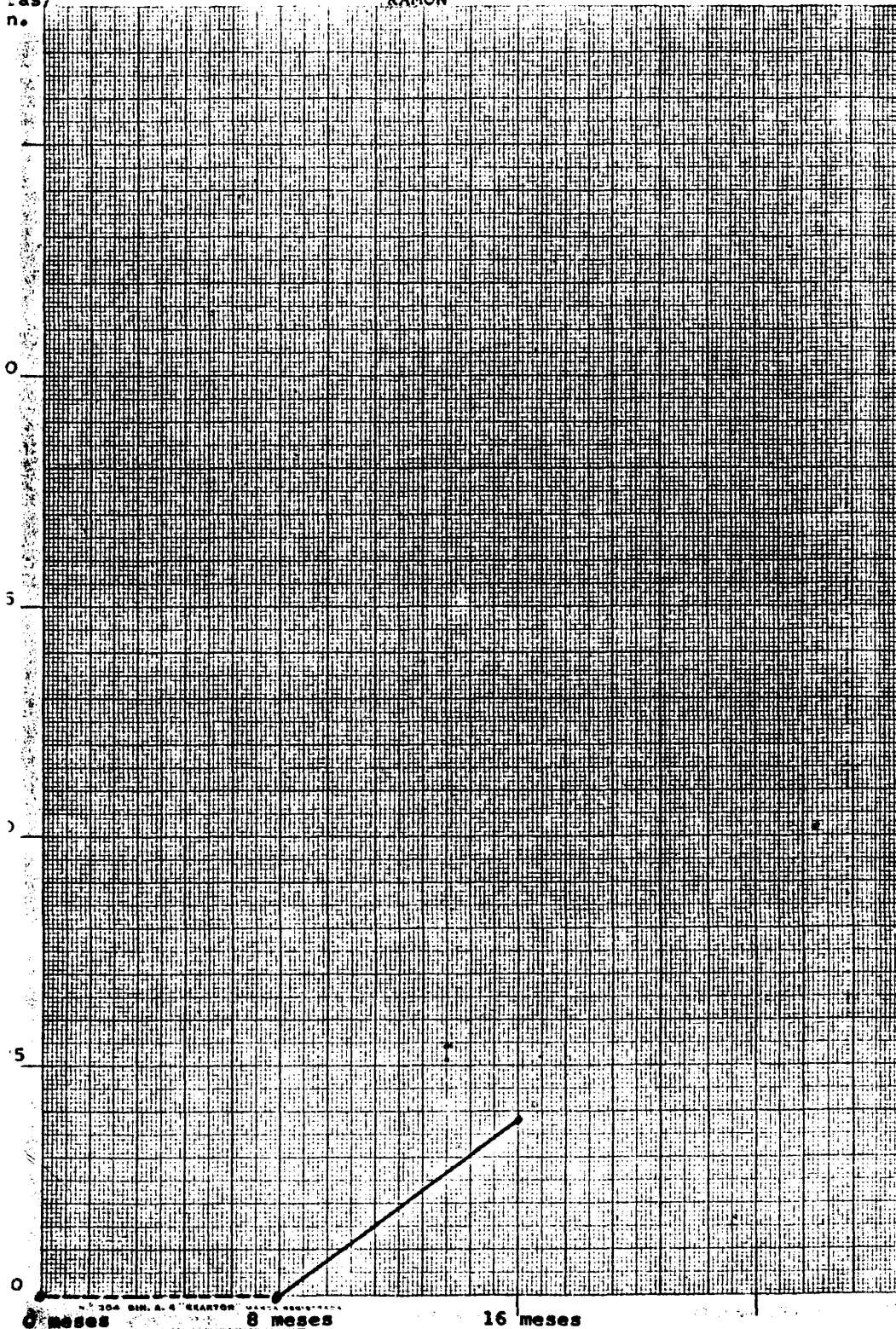
16 meses



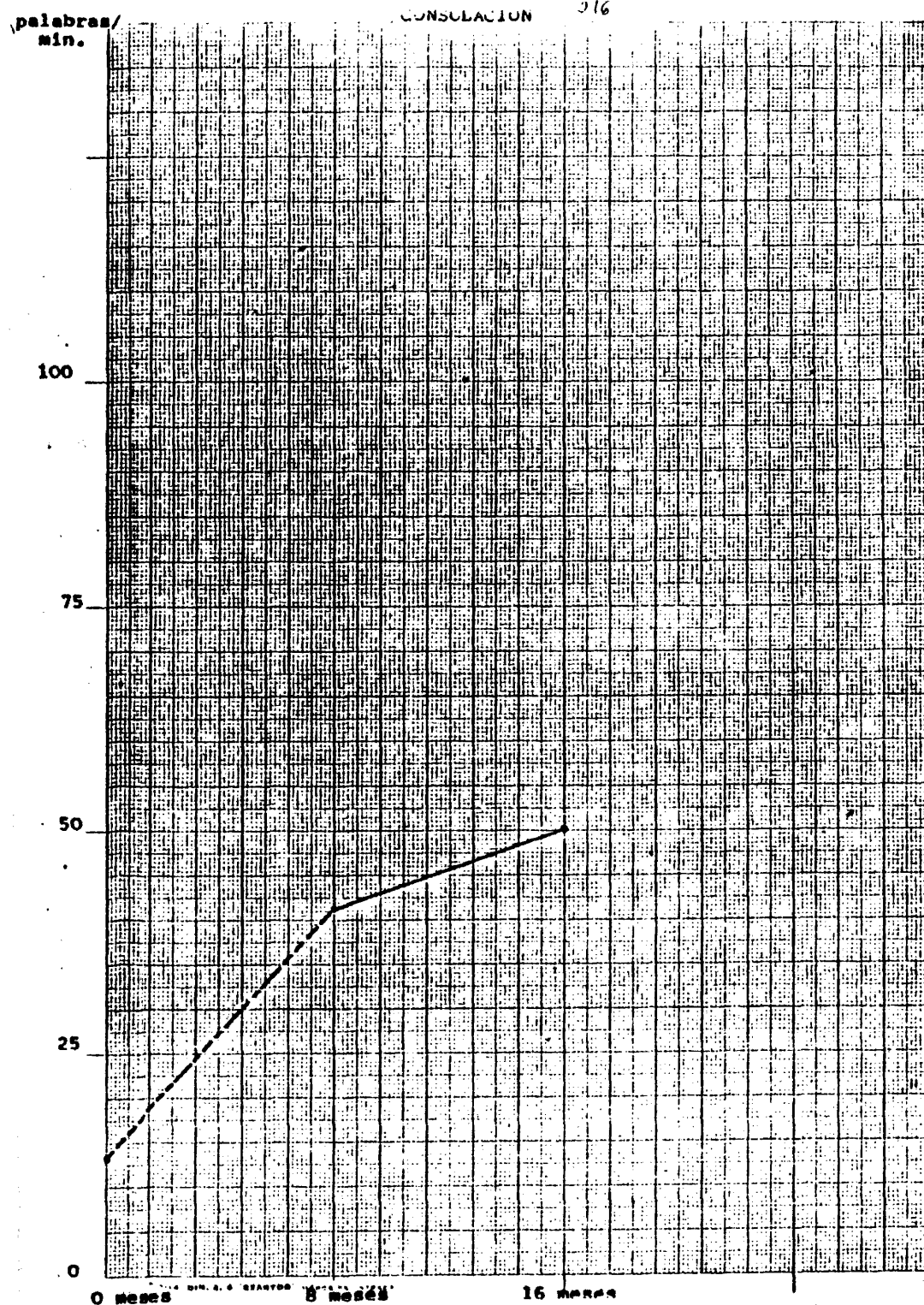
cas/
n.

KAMON

215

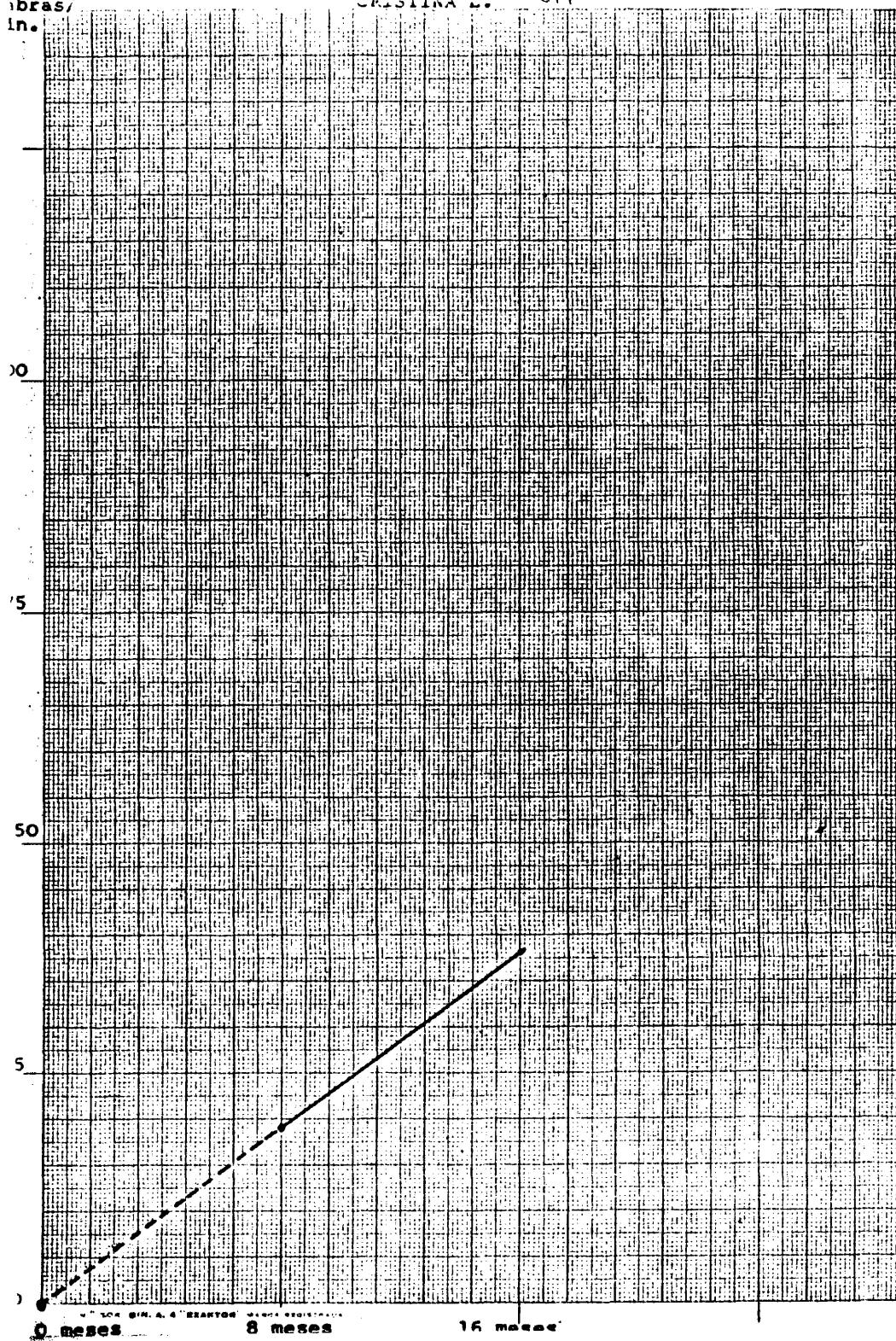


CONSOLACION 316



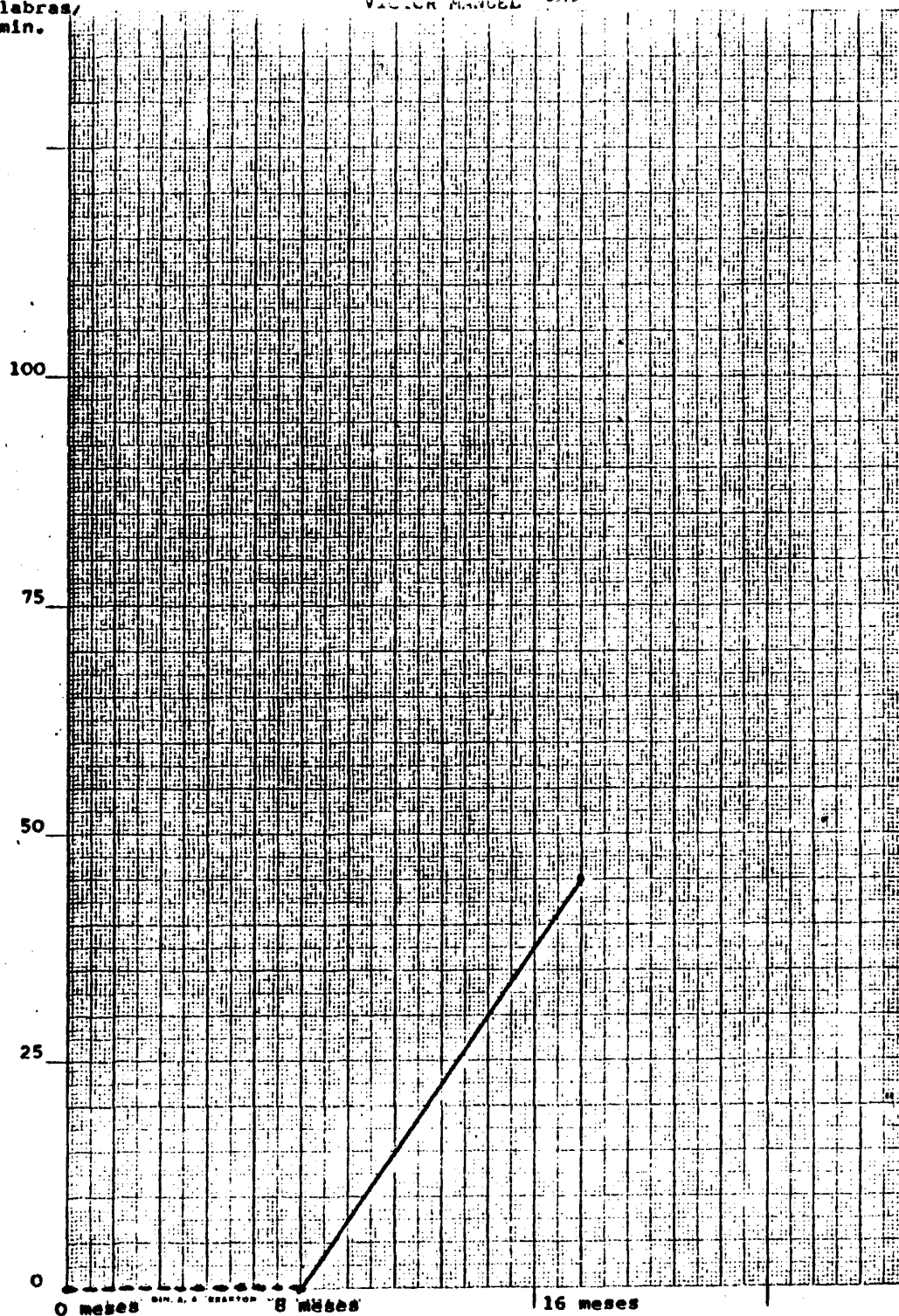
libras/
ln.

CRISTINA L. 217



palabras/
min.

VICTOR MANUEL 218

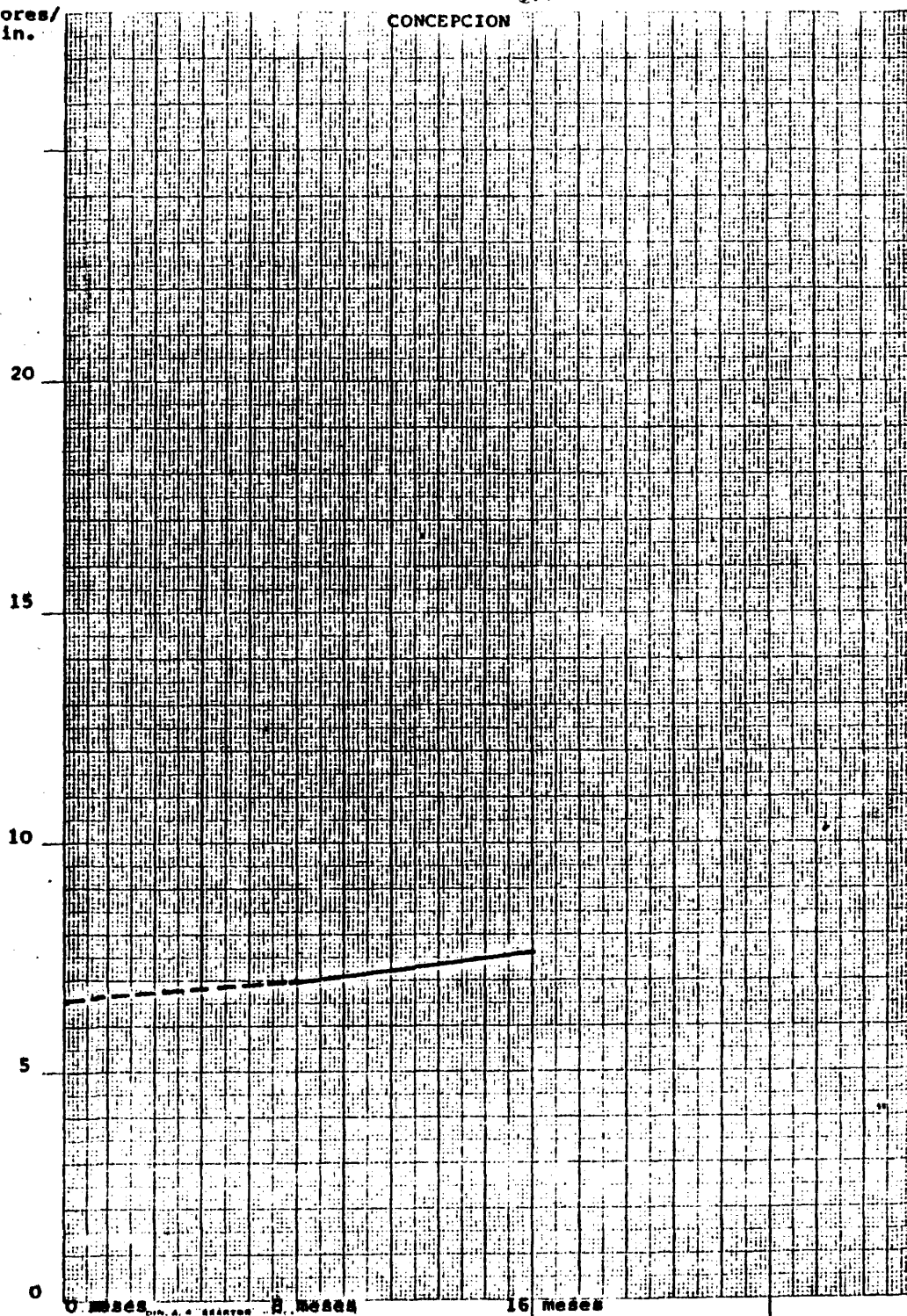


VIII - CURVAS INDIVIDUALES DE PRECISION

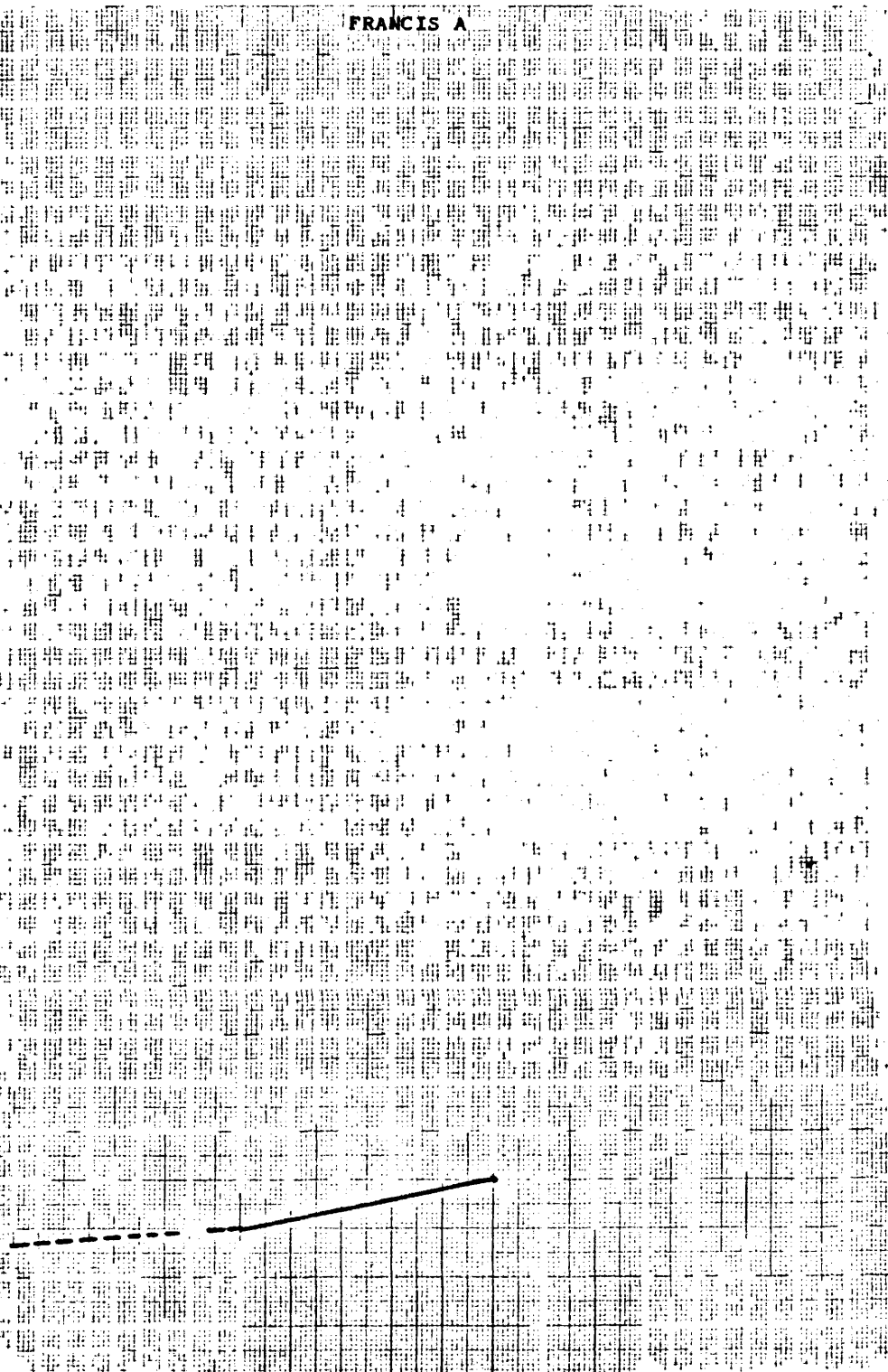
Nota: El trazo discontinuo representa el progreso "espontáneo", el trazo continuo representa el progreso inducido por el programa cognitivo.

errores/
min.

CONCEPCION



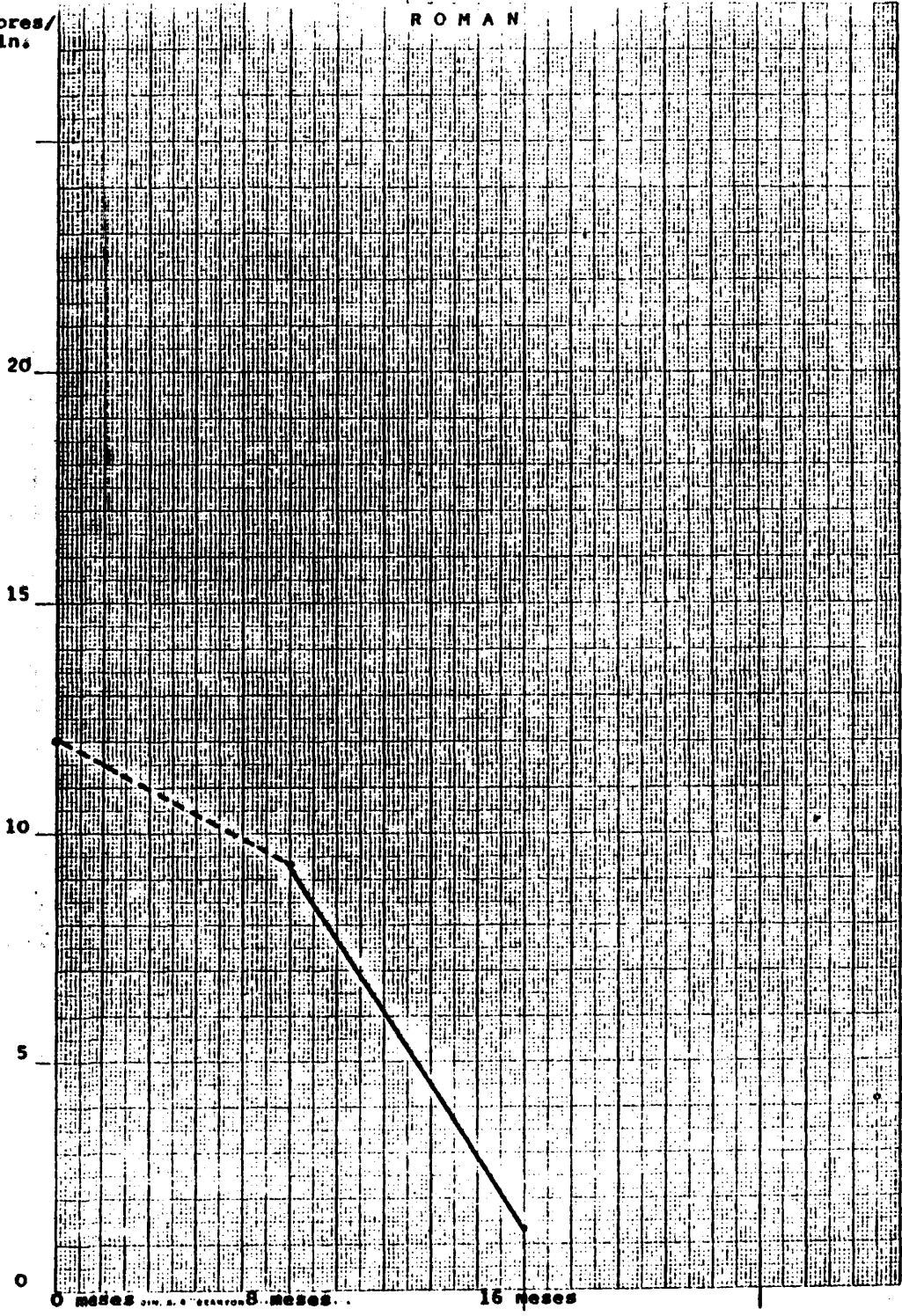
FRANCIS A



2.1.1

ROMAN

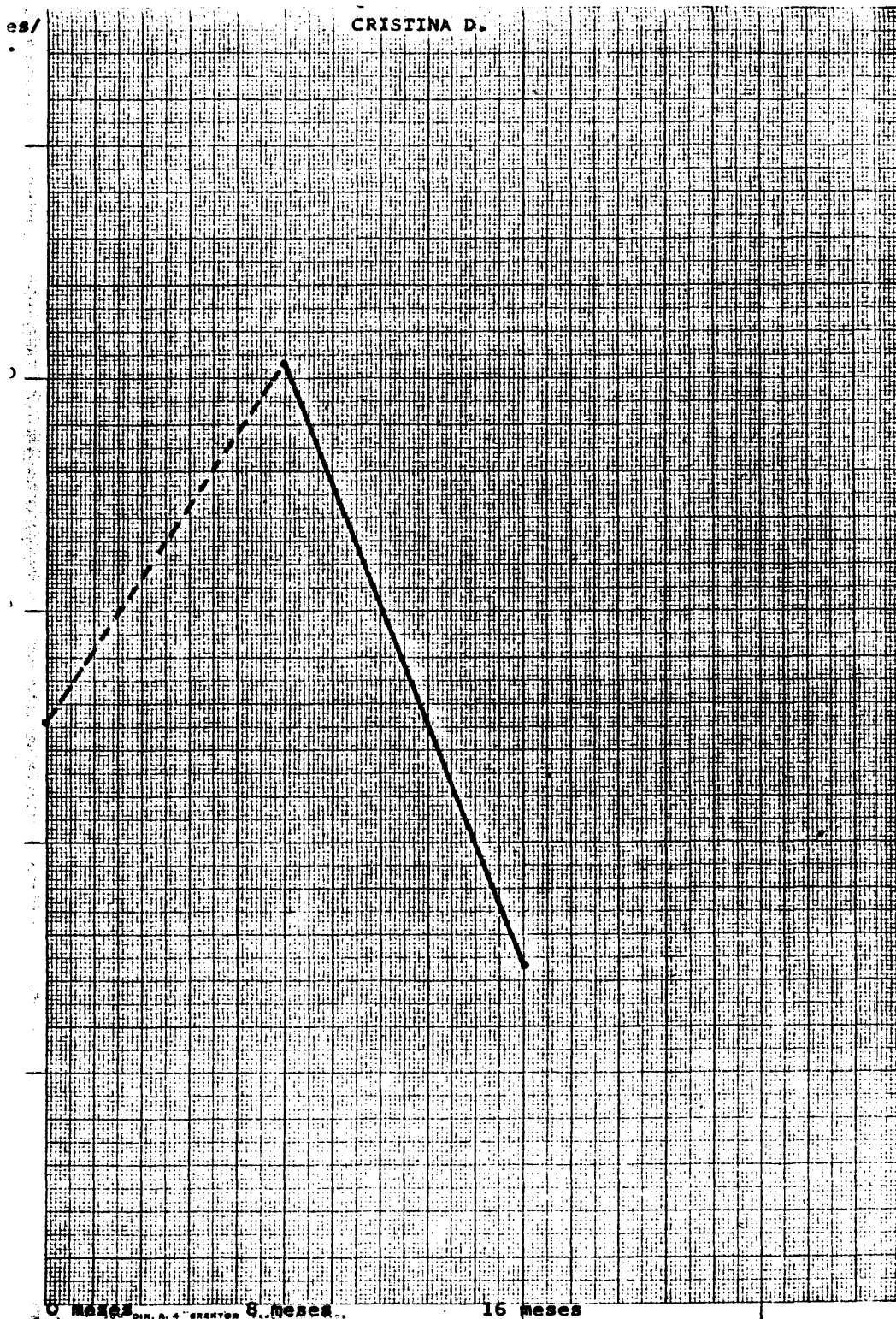
errores/
min.

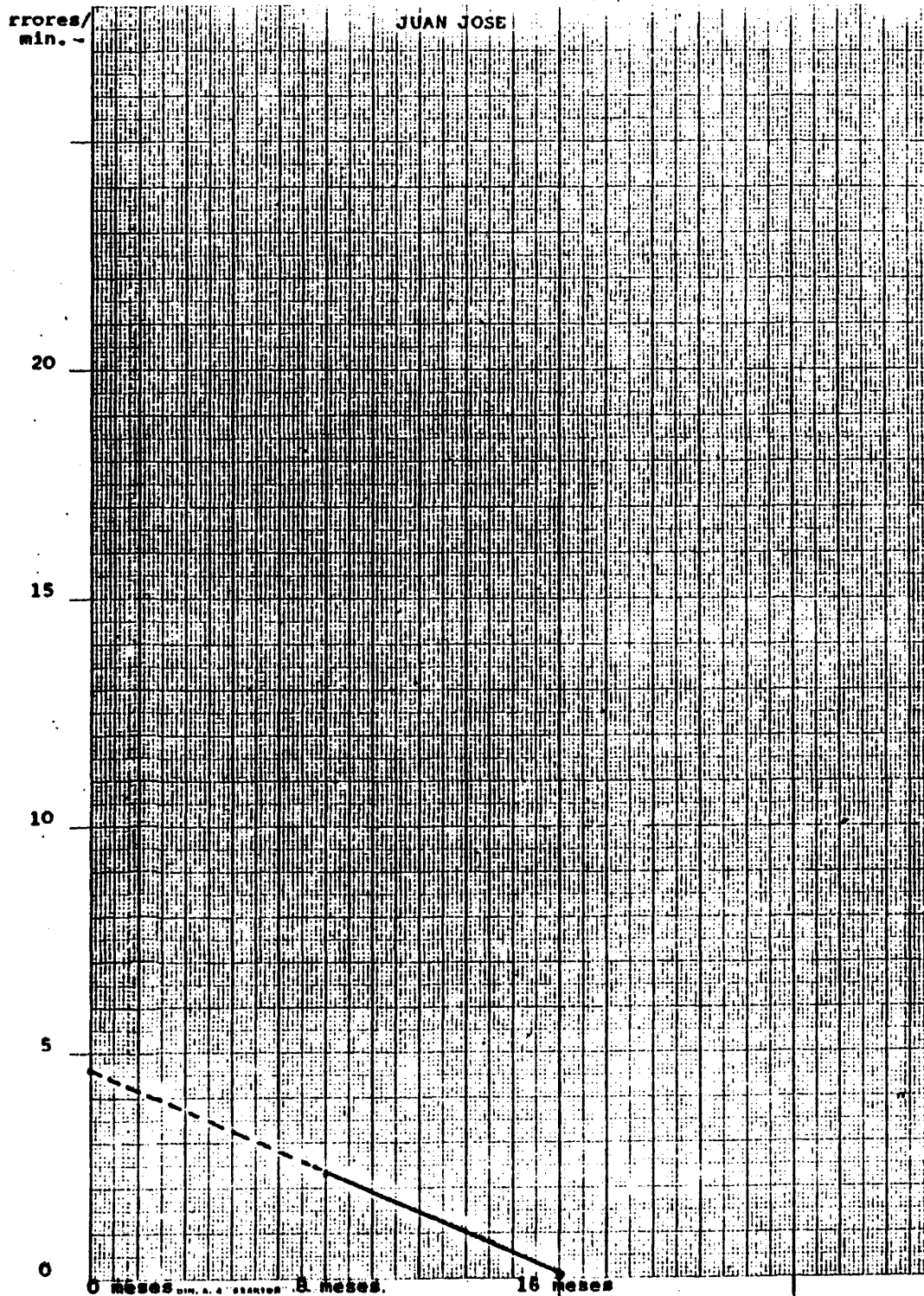


0 meses 8 meses 16 meses

es/

CRISTINA D.

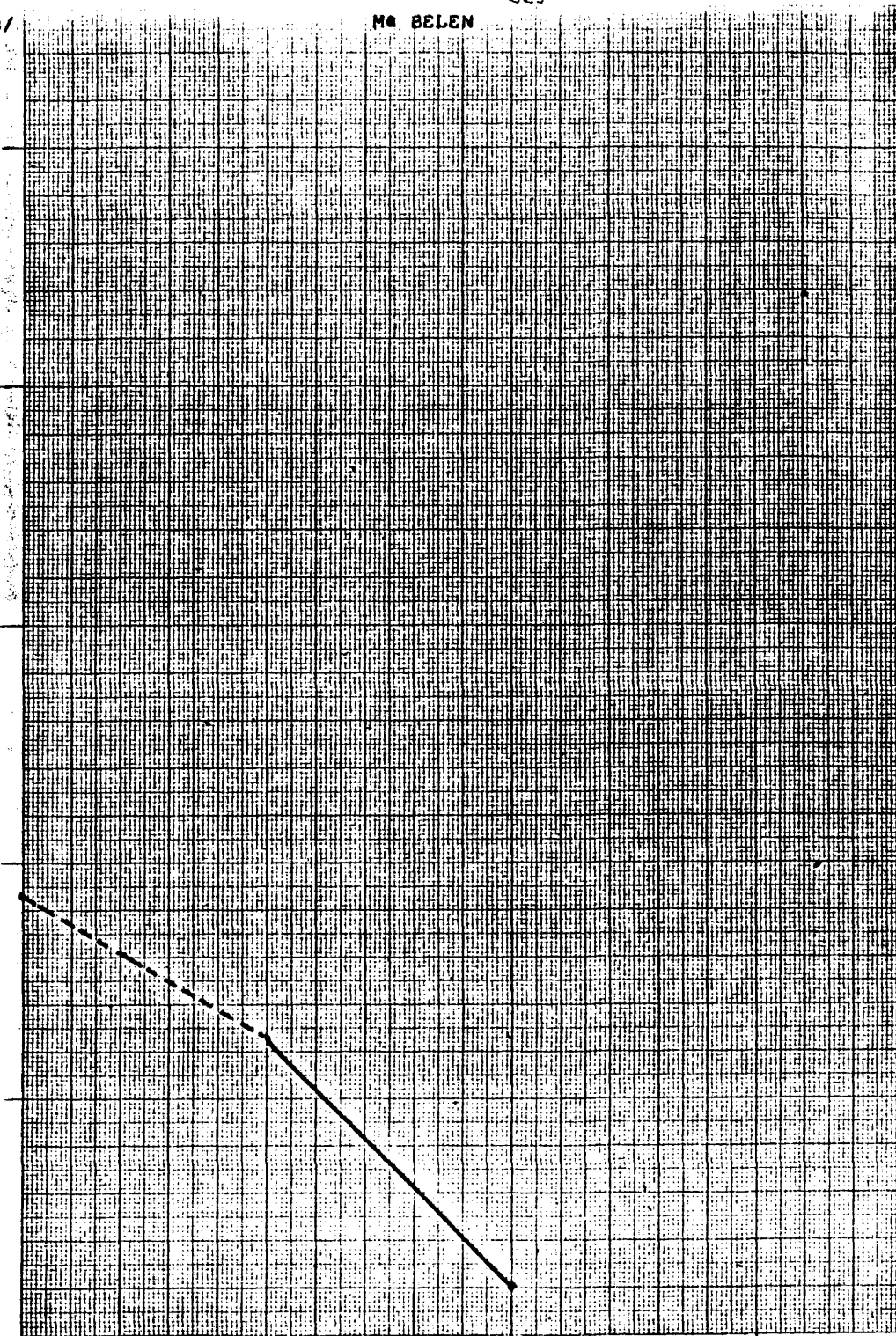




225

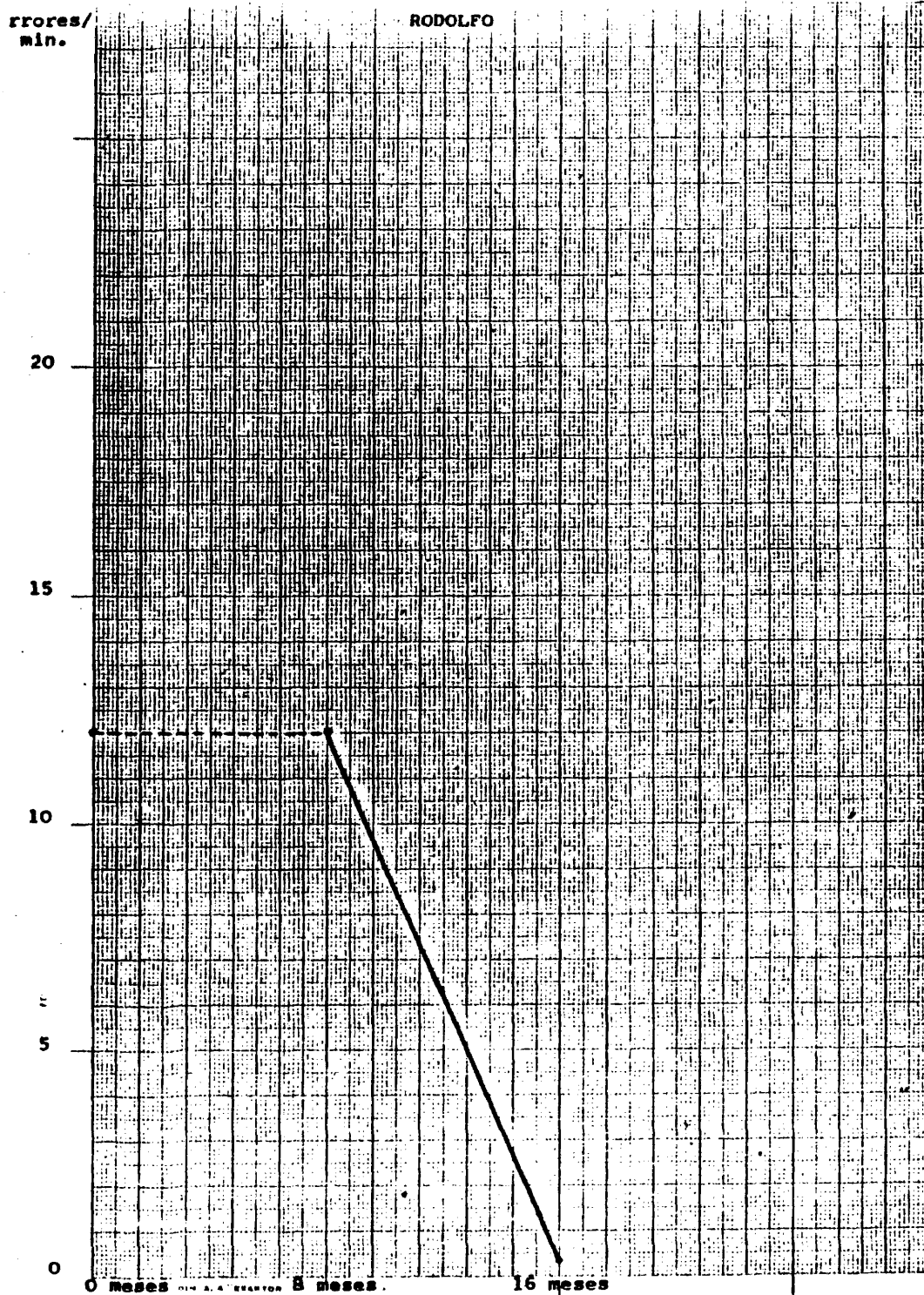
MA BELEN

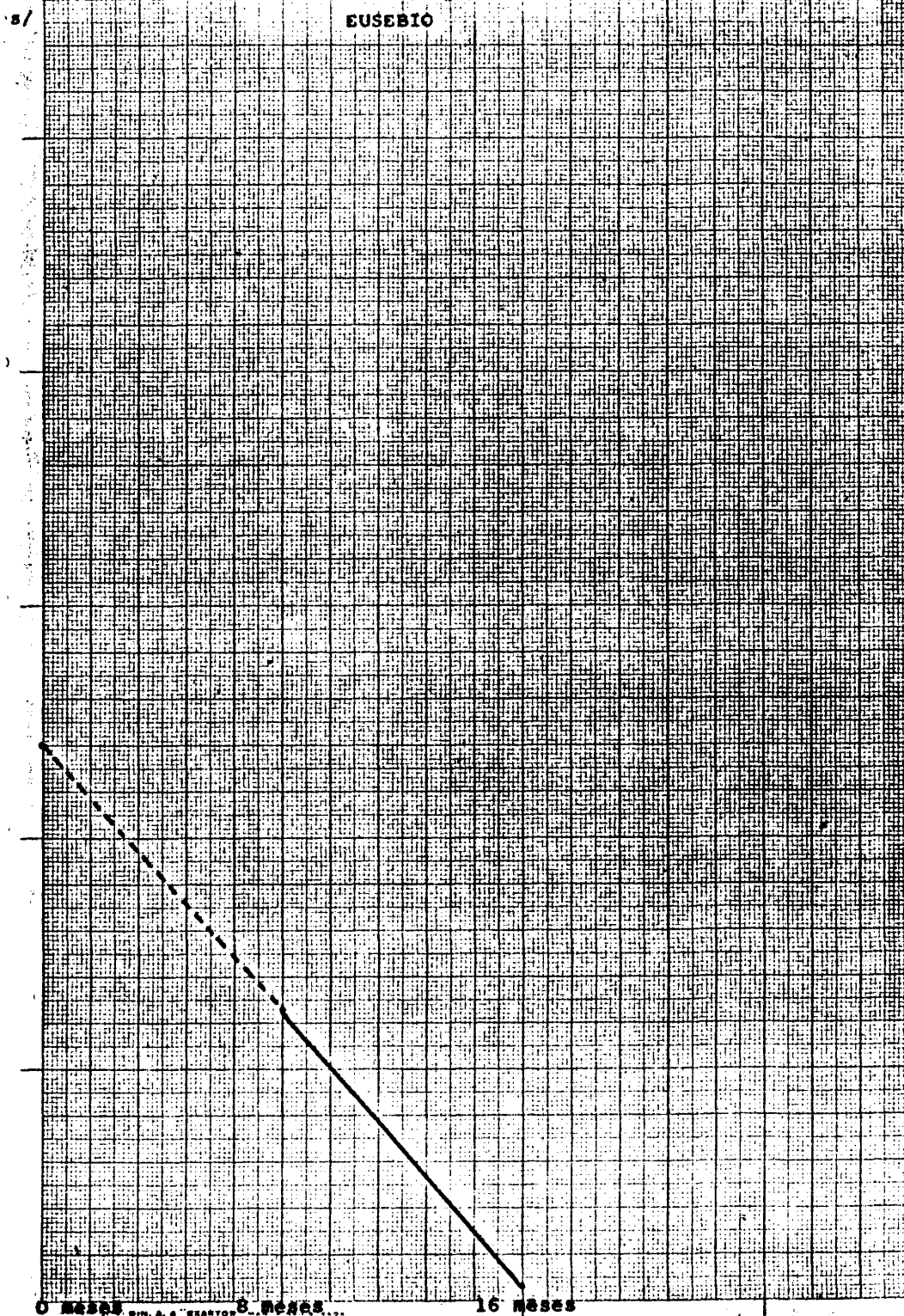
s/

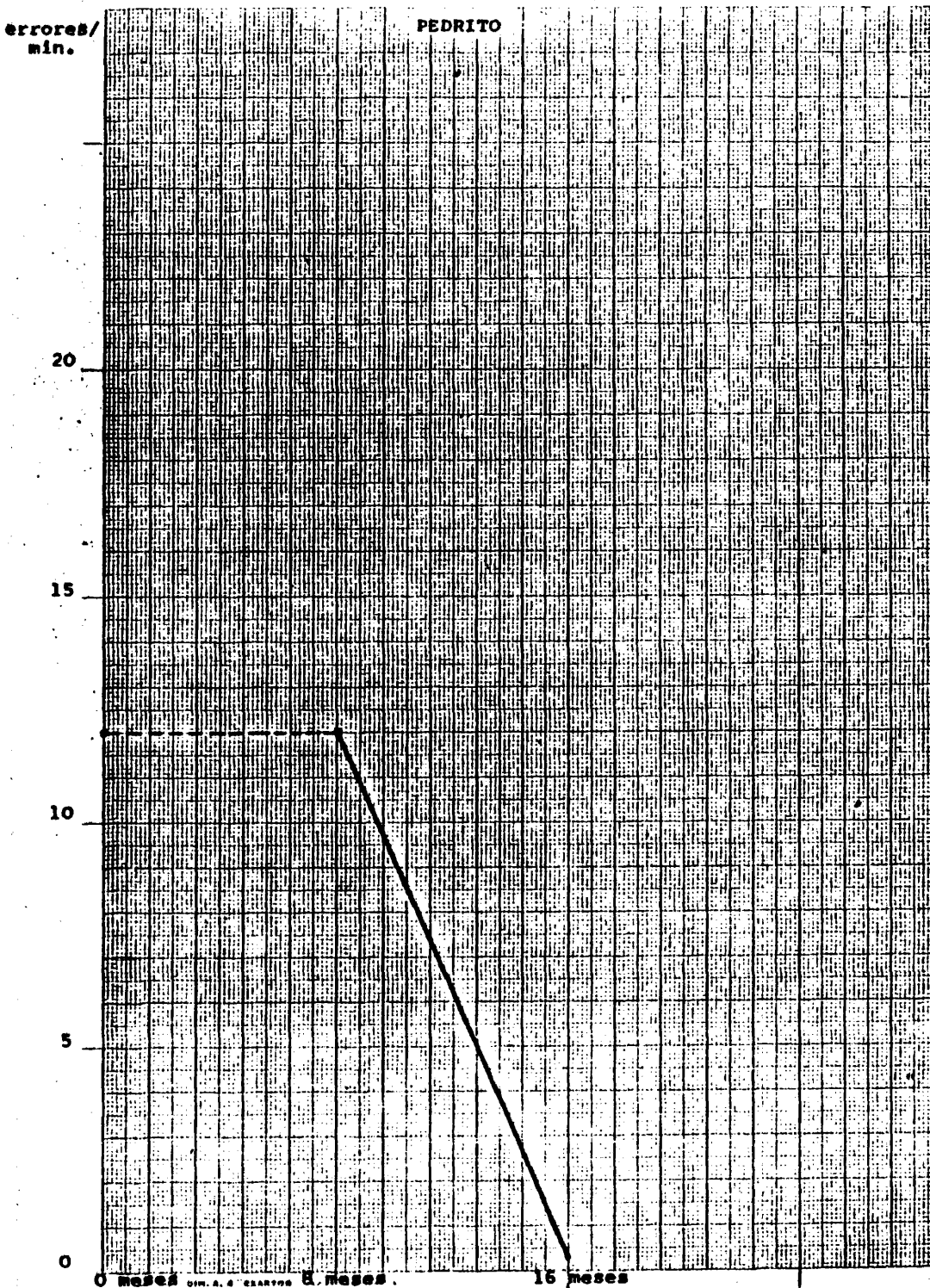


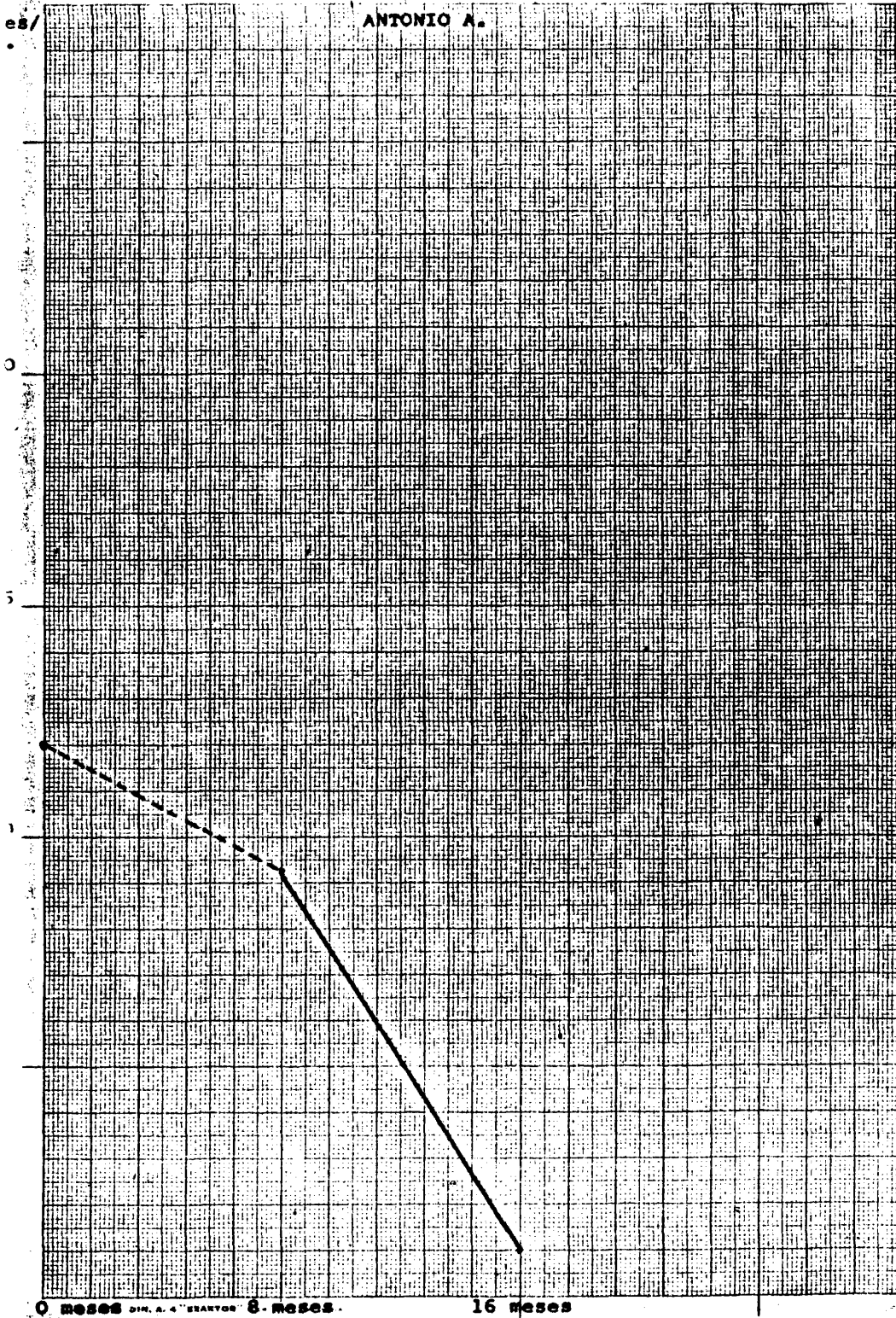
0 meses DIN. A. 4 "ERANTON 8 meses

16 meses









230

errores/
min.

ANTONIO V.

20

15

10

5

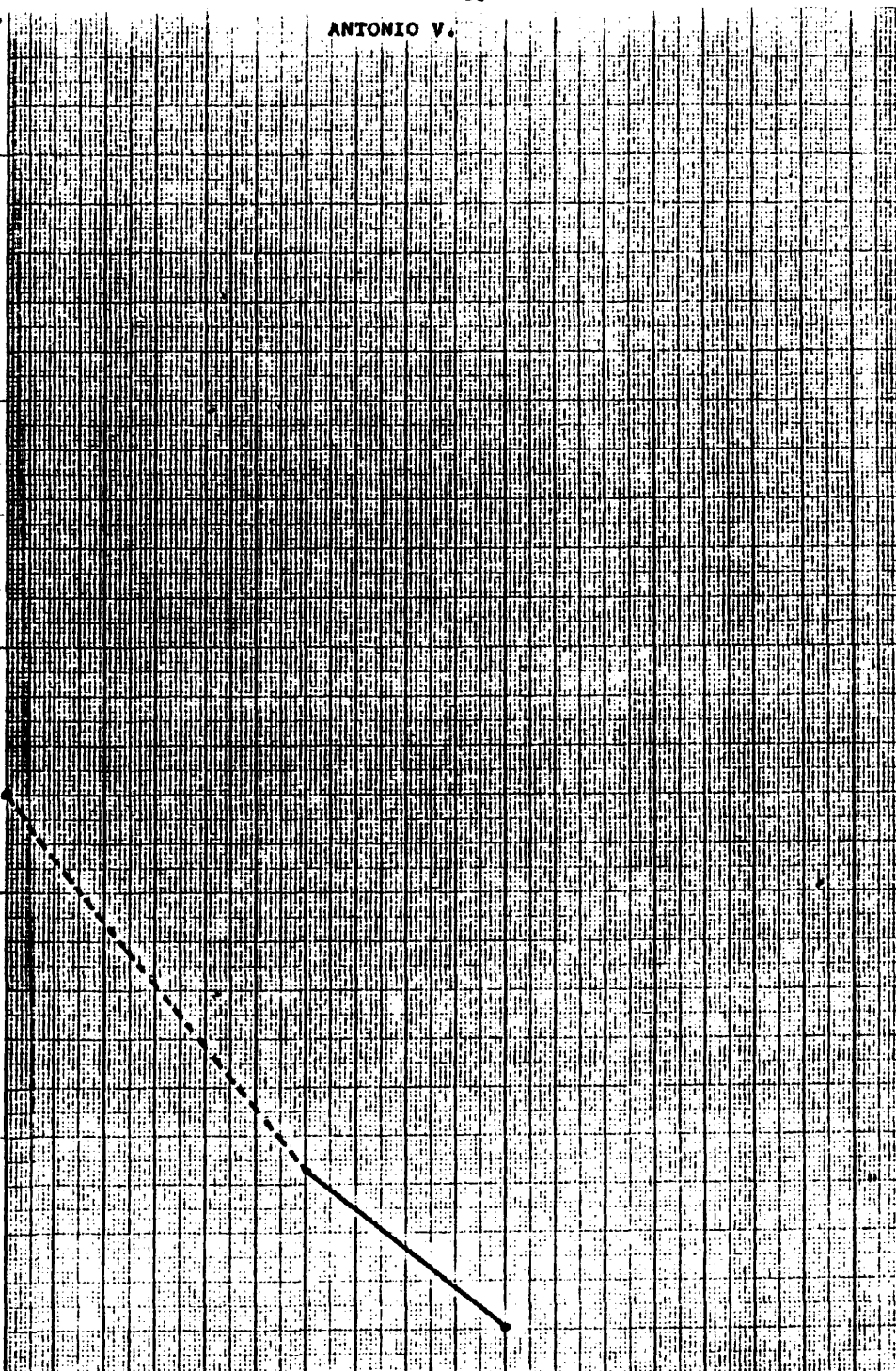
0

0 meses 8 meses 16 meses

IN. A. 4 CRANTON

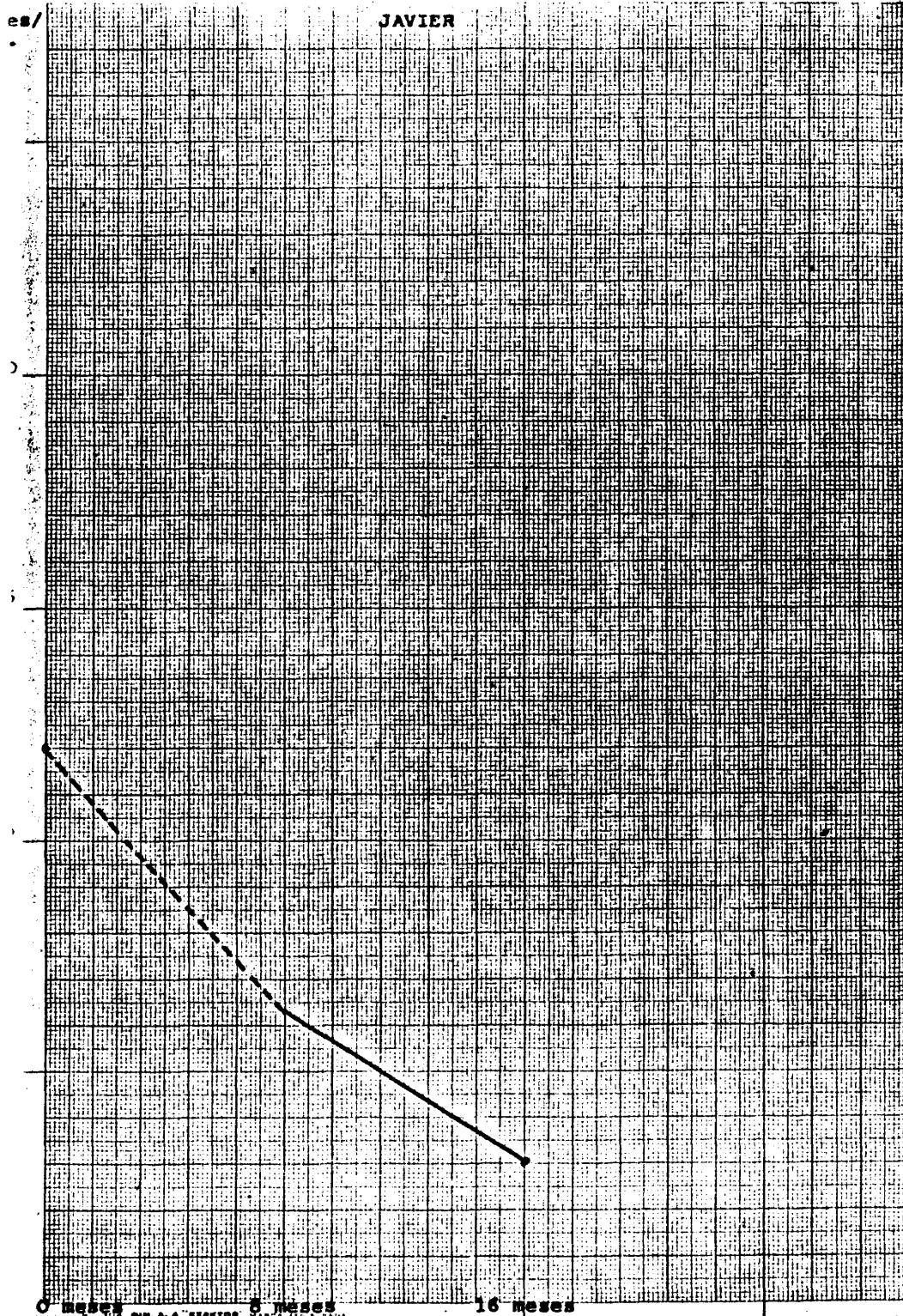
8 meses

16 meses



231

JAVIER



229

errores/
min.

ADOLFINA

20

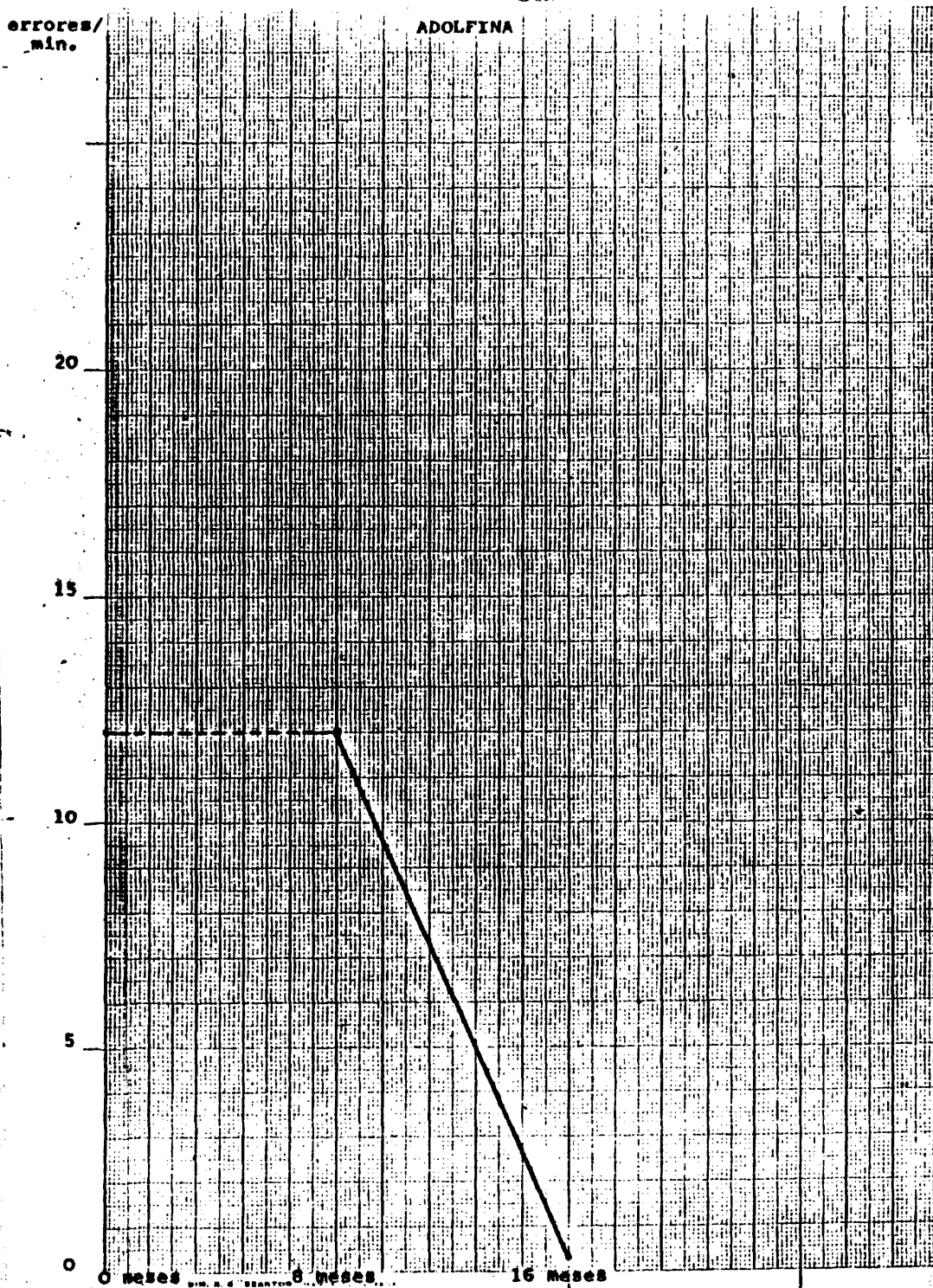
15

10

5

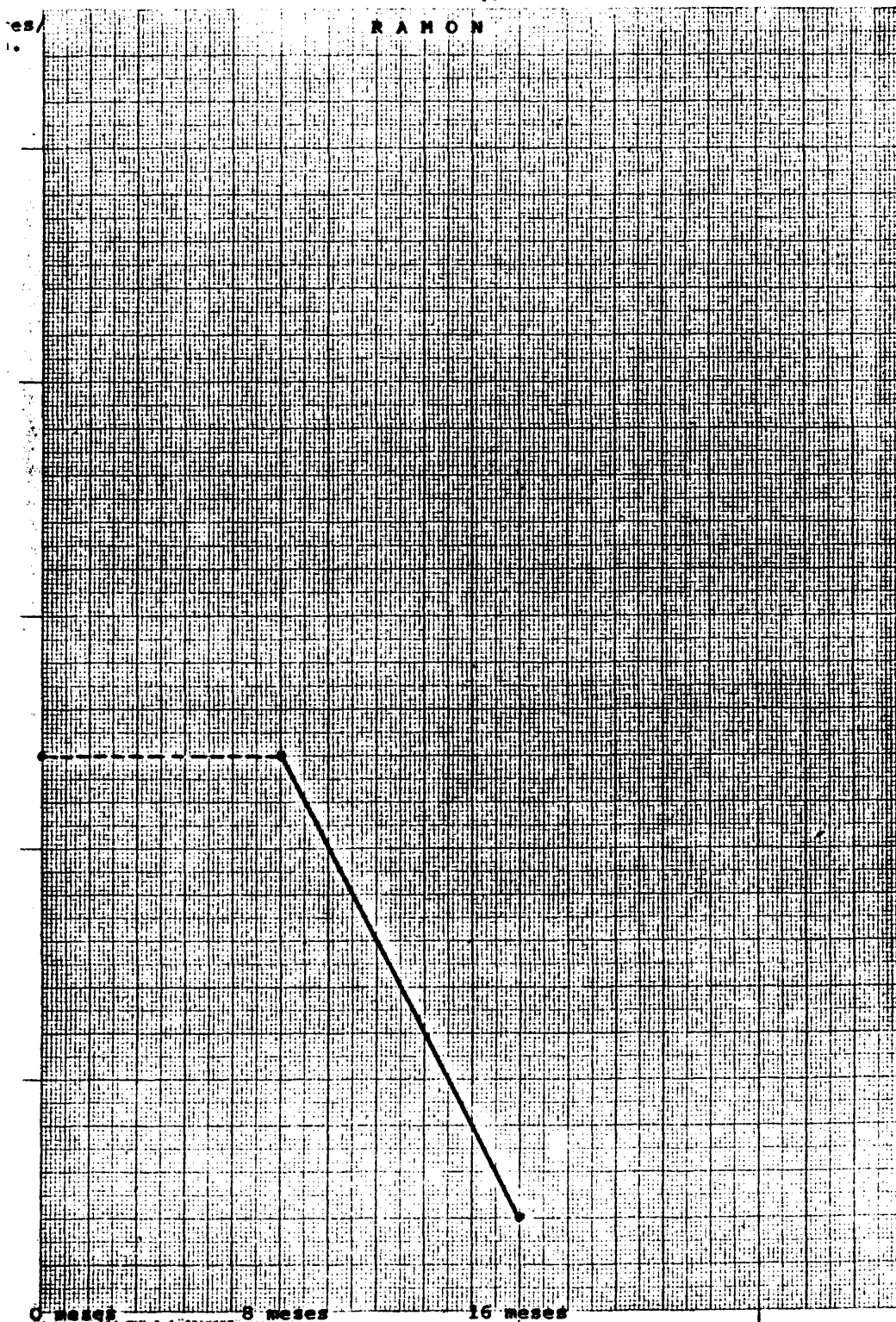
0

0 meses 8 meses 16 meses



233

R A M O N



0 meses

8 meses

16 meses

DR. A. A. BRANTON

234

errores/
min.

CONSOLACION

20

15

10

5

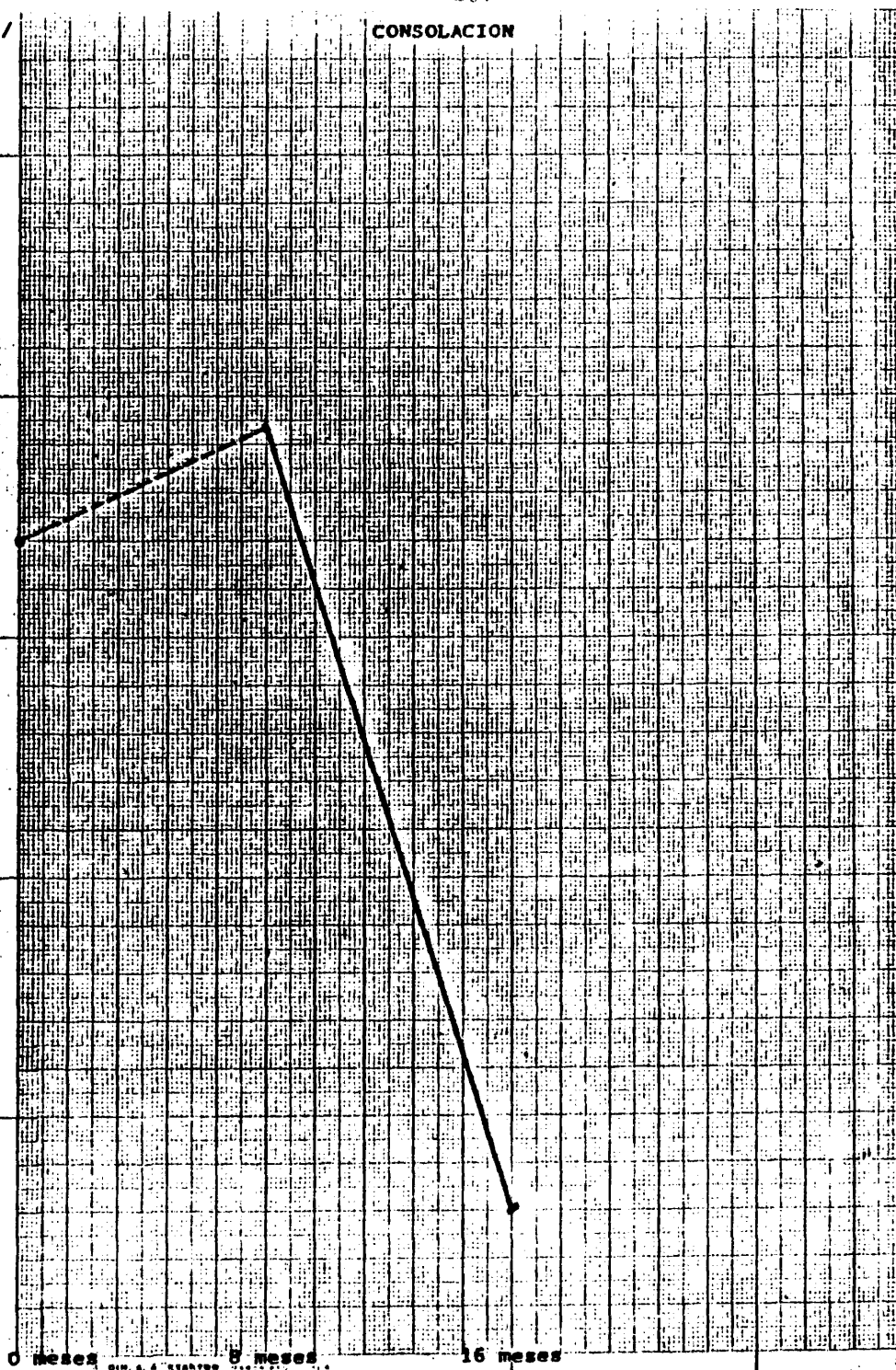
0

0 meses

8 meses

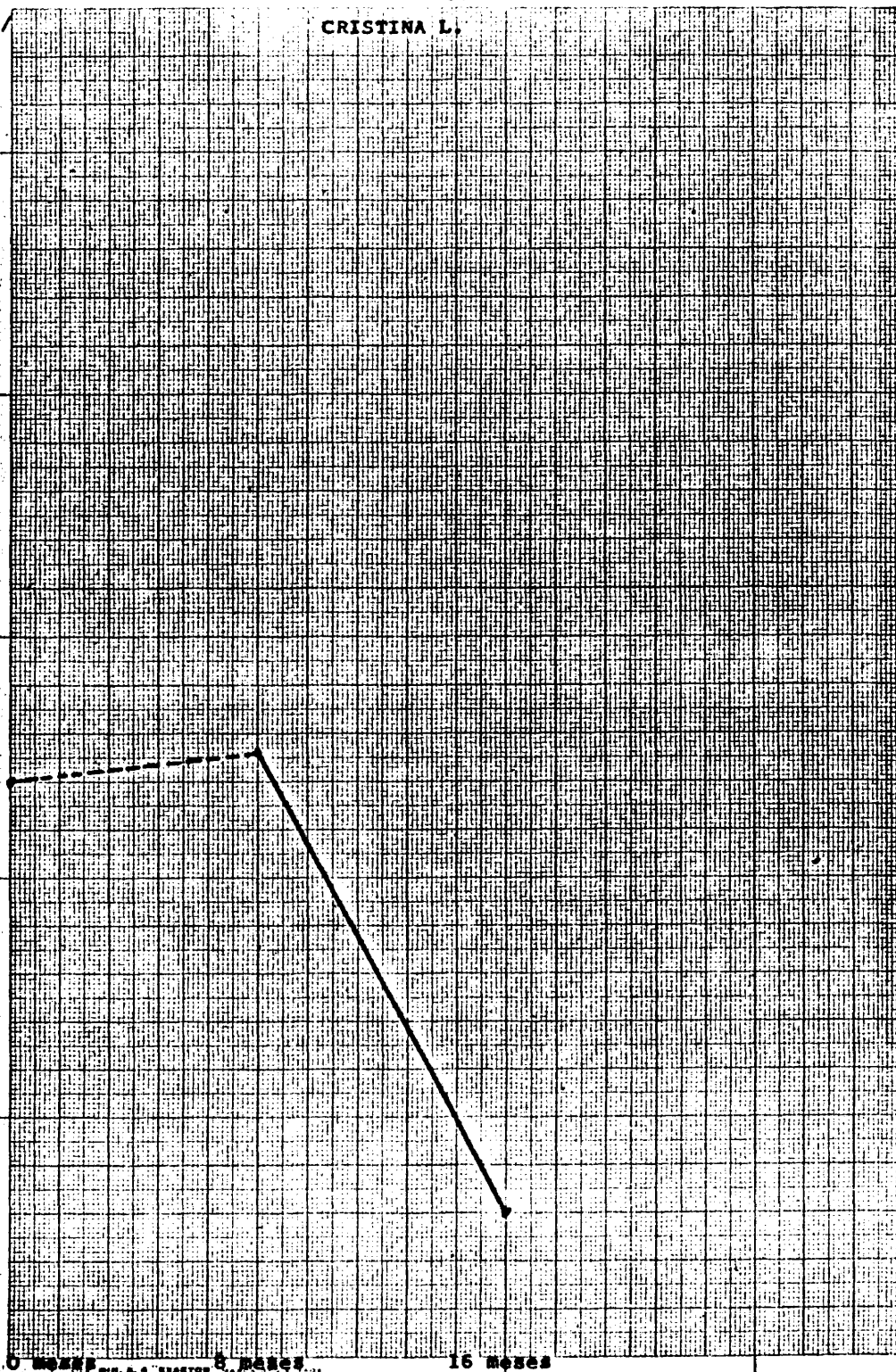
16 meses

GIN. S. A. REAFOR



235

CRISTINA L.



236

VICTOR MANUEL

errores/
min.

20

15

10

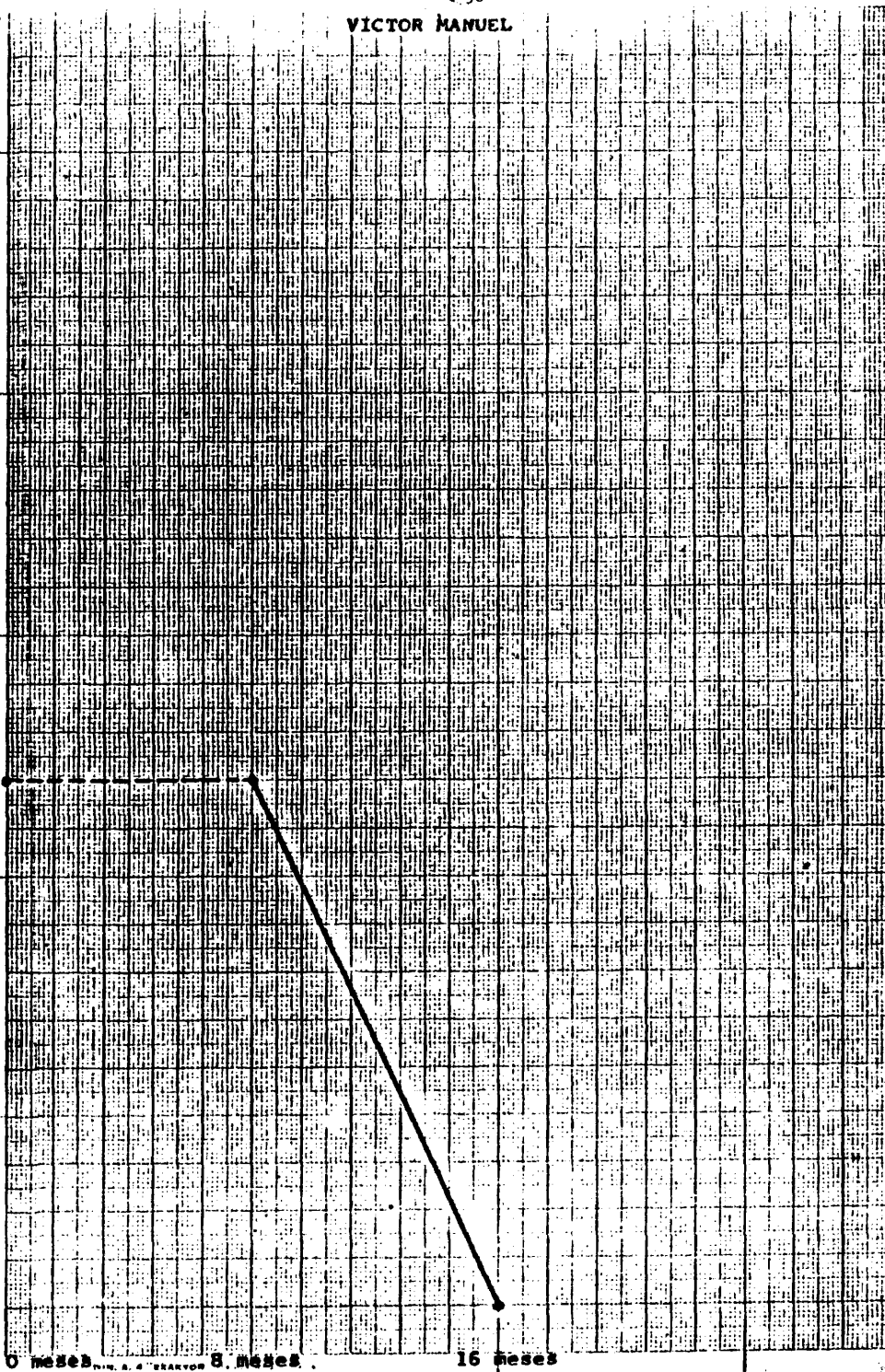
5

0

0 meses

8 meses

16 meses



IX - CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

- 1 - Esta tesis es beligerante en el tema de los métodos de enseñanza de la lectura.
- 2 - No existe una lectura puramente visual, como lo demuestran los experimentos de TZENG, HUNG, WANG (1977), ni siquiera en el chino, que es un lenguaje ideográfico, aunque sea difícil a veces aislar todos los fonemas en esta lengua. (N. Catach, 1976).
- 3 - No existe tampoco una lectura puramente auditiva, como lo demuestra el hecho de que los sordos sean capaces de aprender a leer.
- 4 - Parece en cambio que, si tenemos en cuenta una perspectiva de integración, de síntesis intermodal e intramodal, la eficacia es grandísima en la terapia.
 - a) Aspecto éste que desconocen los métodos de lectura global, analíticos y fundados además en un conocimiento intelectual del lenguaje, previo a la lectura, que puede ser útil para enseñar a leer a los superdotados y a los adultos, pero no a

los medios culturalmente desfavorecidos, o neu
rológicamente disminuidos (parto anormal, re-
traso en el lenguaje, etc. ...).

5 - Como lo había señalado BOREL MAISONNY (1966):

El método global de lectura es generador de dis-
lexia.

6 - Y ahora sabemos un poco porqué:

En efecto, un método mixto analítico-sintético
es eficaz para los que tienen un lenguaje pobre
y un handicap neurológico.

7 - Esta habilidad analítico-sintética que parece
ser central para la lectura está, por otro lado,
vinculada a su desarrollo por un método.

8 - Ya GARY, ALEGRIA, PIGNOT y MORAIS (1979) nos han
mostrado que el aprendizaje de la lectura y so-
bre todo del método sintético es el que provoca
el advenimiento de la habilidad para manipular
las unidades fonéticas (Segmentación y fusión
del lenguaje), pero si no despreciamos los as-
pectos que la imagen visual aporta al conoci-
miento de las letras (y no sólo de las palabras
como el método global), facilitaremos también la

emergencia de la habilidad analítica.

a) En este aspecto privilegiamos los aportes del medio sobre las determinaciones genéticas (v. la discusión).

9 - Los aspectos integrativos, sintéticos compensan ampliamente, por otro lado, el déficit exclusivamente visual, así como el déficit cultural del ambiente familiar, haciendo a este programa especialmente idóneo para los medios socioeconómicamente desfavorecidos y para los casos de déficit perceptivo visual.

10 - Los problemas de lateralidad, de dominancia hemisférica y aún de inmadurez neurológica en sentido amplio, parecen no resistir a una estrategia cognitiva de sobreanálisis y sobre-síntesis.

11 - Si esto es así, cabe reformular la definición de la dislexia de la siguiente manera:

a) La dislexia sería "un fracaso transitorio para aprender a leer con rendimiento normal, a pesar de una instrucción convencional y de unos sentidos intactos; este fracaso sería perfectamente compatible con un hogar culturalmente desfa-

vorecido, con su secuela de baja motivación de los padres, con una inteligencia deficiente, y con la presencia de factores neurológicos perturbadores. Este fracaso sería fundamentalmente debido a la ausencia de una provocación correcta a la realización de actividades DE ANÁLISIS Y SÍNTESIS de fonemas y grafemas y podría verse también acompañada por perturbaciones emocionales importantes".

- 12 - Para concluir, cabría preguntarse en qué se diferencia el programa MUÑOZ ANGOSTO de los otros métodos sintéticos.

Se diferencia, en particular, del método de deletreo (alfabético) en que, en la síntesis de una vocal con una consonante, por ejemplo, no se producen efectos parásitos. (En el método de deletreo, al decir: m + a, puede interferir el nombre de la letra así: emea, en vez de ma, la m no es conocida por su valor articular fonemático).

- a) Se diferencia también del método fonético, en que el fonema que se enseña está lentificado, lo que le permite tener ese carácter de supra-estímulo, que el método fonético no maneja. El método fonético, enseña más bien sonidos que fo

nemas, el onomatopéyico, por ejemplo, no enseña los valores fónicos de la C, de la G, de la R.

- b) Se diferencia del método silábico en que la síntesis silábica se produce por el canal visual, auditivo, tactilo-kinestésico y articulatorio, de una manera intermodal y, al mismo tiempo, el aspecto intramodal está facilitado por la prolongación fonemática, lo que le dá una componente analítica más acusada.
- c) Se diferencia del método gestual en que lo desborda, ya que el gesto gráfico de dibujar con el dedo la letra (cf. el método de Kuhlmann en la escritura) es sólo una parte del proceso analítico-sintético global:

Se diferencia, en general, de todos los métodos sintéticos, por el cultivo de los aspectos de procesamiento analítico (asociación de la imagen visual al sonido de la letra, prolongación del fonema para su mejor aislamiento e identificación, lentificación para su mejor discriminación auditiva, operaciones de análisis de palabras, de descomposición de fonemas, en caso de error ...).

Este cultivo de las operaciones analíticas y sintéticas constituye, además, un primer cultivo de la actividad mental, de una actividad mental esencial para la inteligencia. (Ehrlich, 1979).

- 13 - Finalmente, sería interesante disociar el efecto, en una investigación futura, de los componentes psicomotrices, tactilokinestésicos (cf. el método gestual o el método THEA BUGNET, "BON DEPART" de escribir con el propio cuerpo) del efecto de las variables puramente cognitivas, del proceso analítico-sintético puro. Es posible, quizás, que el uso de la plastilina o de las somatizaciones psicomotrices con contenido literal, enriquezca el programa analítico-sintético. Es posible que sean puramente adjetivos. La experimentación lo dirá.

- 14 - Por supuesto, que aunque no explícitamente señalado en mi investigación, en modo alguno hay que silenciar el futuro que nos vendrá (está llegando) a partir de la incansable y fructífera investigación por el área psico-biológica en su más amplio y prometedor sentido, que no pretende ser "reduccionista".

15 - Que los resultados obtenidos en mi trabajo:

- a) Son particularmente importantes debido a la rapidez de asimilación del programa cognitivo (5 meses efectivos, con 80 horas de trabajo).
- b) Los resultados obtenidos sobresalen en precisión y rigor, ya que el rendimiento lector ha sido evaluado de una manera concreta a través de índices como la velocidad lectora y la precisión, cuantificables, con unidades bien delimitadas: las palabras leídas por minuto y los errores cometidos.
- b') La variable independiente, el programa cognitivo ha sido definido operacionalmente, concretamente.
- c) Es de resaltar el ensamblaje, la coherencia entre, por un lado, el programa cognitivo, el método y, por el otro, el aprendizaje lector que se desarrolla conforme a unas habilidades de análisis y de síntesis.
- d) Los resultados muestran que el método sincroniza con el nivel madurativo del niño, con lo

que demanda su momento evolutivo, siempre que no se aplique antes de la edad del parvulario.

e) Los resultados muestran que otros síntomas acompañan a la disfunción lectora. Estos síntomas deben ser tratados separadamente, si queremos incidir en el síndrome disléxico como totalidad.

16 - Este método representa una contribución, con resultados muy satisfactorios, al amplio arsenal de que disponemos en la terapia de la dislexia, del cual todavía no formaba parte; representa, por lo tanto, una valiosa ayuda para el niño.

17 - Este trabajo, de índole clínica-experimental, ha sido largo y costoso. He tenido que esperar dos años, sólo para obtener los resultados experimentales, lo que dá cuenta de la demora en la presentación de la tesis.

X - BIBLIOGRAFIA TEXTUAL

BIBLIOGRAFIA

AARON, P.G.

"Dyslexia, an imbalance in cerebral information processing strategies - perceptual and motor skills", 1978. 47, 699-706.

AJURIAGUERRA, J. y otros

"A propos des troubles de l'apprentissage de la lecture. Les dyslexies d'évolution".
Presses Universitaires de France. Paris 1952.

AJURIAGUERRA, J.

"Manuel de Psychiatrie de l'enfant"
Masson Ed. 1973.

ALBERT, M.L.; YAHADORI, A. ; GARDNER, H. y HOWES, D.

"Comprehension in Alexia".
Brain, 1973. 96 - 317 - 328.

APFLEBEE, A.

"Research in reading retardation. Two critical problems"
J. Child Psychol. Psychiat. Vol. 12. 1971. 91 - 113.

AUDREY, B.

"La dyslexie, maladie ou erreur pédagogique en Les Cahiers de l'enfance inadaptée". no 4. 1981.

BADDELEY, A.D.

"The Psychology of Memory"
New York, Basic Books. 1976.

BADDELEY, A.D. and MITCH, G.

"Working memory"
In G. A. Bower (ed.) "The Psychology of Learning
and Motivation". (Vol. 8). New York. Academic
Press. 1974.

BAKKER, D.J.

"Temporal order perception and reading retardation".
In D.J. BAKKER & P. SATZ (Eds). "Specific reading
disability: Advances in theory and method".
Rotterdam. Rotterdam University Press. 1970.

BAKKER, D.J.

"Temporal order in disturbed reading, developmental
and neuropsychological aspects in normal and
reading retarded children."
Rotterdam. Rotterdam University Press. 1972.

BANDET, J.

"Aprender a leer y escribir".
Fontanella. Barcelona. 1974.

BARON, J.

"Phonemic stage not necessary for reading"-
Quarterly Journal of experimental Psychology. (1973)
25 - 241 - 246.

BECHER, R.M. y WOLFGANG, C.H.

"An exploration of the relationship between symbolic representation in dramatic play and art and the cognitive and reading readiness levels of Kindergarten children". Psychology in the Schools. 1977. 14 - 3 - JUL - 337/38.

BEERY, J.

Matching of auditory and visual stimuli by average and retarded readers.
"Child Development".
1967. 38 - 827/833.

BENDER, L.A.

"Psychopathology of children with organic brain disorders."
Springfield, I.N. Charles C. Thomas, 1956.

BENDER, L.A.

"Specific reading disability as a maturational lag."
Bulletin of the Orton Society, 1957. 7, 9-18.

BENTON, A. L.

Dyslexia in relation to form perception and directional sense. In J. Money (Ed).
"Reading disability: Progress and research needs in dyslexia."
Baltimore. Johns Hopkins Press, 1962.

BENTON, A. L.

"Developmental dyslexia: Neurological aspects".
In W. J. Friedlander (Ed).
"Advances in neurology". (Vol. 7). New York..
Raven Press, 1975.

BENTON, A. y PEARL, D. (Ed).

"Dyslexia: an appraisal of current knowledge".
Oxford University Press. New York. 1970.

BIRCH, H. G.

"Dyslexia and maturation of visual function".
In J. Money (Ed).
"Reading disability: Progress and research needs
in dyslexia".
Baltimore. Johns Hopkins University Press, 1962.

BIRCH, H. G. & BELMONT, J.

"Auditory visual integration in normal and
retarded readers".
American Journal of Orthophychiatry. 1961.
34, 852-861.

BIRCH, H. G. & BELMONT, J.

"Auditory visual integration, intelligence, and
reading ability in school children".
Perceptual and Motor Skills. 1965. 20, 295, 395.

BIRCH, H.G. & LEFFORD, A.

"Intersensory development in children".
Monography of the Society for Research in Child
Development. 1963, 28 (5, Whole no 89).

BIRCH, H.G.

"Dyslexia and maturation of visual function".
In J. Money (Ed.)
Reading disability: Progress and research needs
in dyslexia.
Baltimore: John Hopkins University Press, 1962.

B. DE QUIROS, J. y DELLA CELLA, M.

"La dislexia en la niñez".

Paídos, 1972.

BLACHE, S.

"The acquisition of distinctive features".

University Park Press - Baltimore. 1978.

BLANK, M.

"Cognitive processes in auditory discrimination
in normal and retarded readers."

Child Development, 1968. 39, 1091-1101.

BLANK, M. & BRIDGER, W.

"Deficiencies in verbal labelling in retarded
readers".

American Journal of Orthopsychiatry, 1966.

36, 840-847.

BLANK, M. - WEIDER, S. & BRIDGER, W.

"Verbal deficiencies in abstract thinking in
early reading retardation".

American Journal of Orthopsychiatry, 1968.

38, 823-834.

BODER, E. (1971)

Developmental dyslexia: Prevailing diagnostic
concepts and a new diagnostic approach. In H.R.
Myklebust (ed.).

Progress in Learning Disabilities. (Vol. 2),
New York, Grune and Stratton.

BODER, E. (1972).

Developmental dyslexia: A diagnostic approach based
on three atypical reading-spelling patterns.

Develop. Med. Child Neurol. 14, 663-667.

BOND, G.L.

"The Auditory and Speech Characteristics of Poor Readers".

Teacher College Columbia University Press. 1935.

BOREL-MAISONNY.

"Langage oral et écrit: Pédagogie des notions de base."

Delachaux et Niestlé. 1962. 268.

BOURCIER, A.

"Traitement de la dyslexie".

Paris, E.S.F. 1971.

BRADLEY, L. y BRYANT, P.E.

Independence of reading and spelling in Backward and normal readers.

Develop. Med. Child Neurol. 1979. 21, 504-514.

BREKKE, B. y WILLIAMS, J.

Reversibility preceding conservation and reading readiness..

The Journal of Psychology, 1975. 90 - 19 - 196.

BRIGGS, CH. y ELKIND, D.

Characteristics of early readers.

Perceptual and Motor Skills. 1977.

44, 1231-1237.

BRUCE, D.J.

The analysis of word sounds by young children.
1963.

BURGETT, M. and QUINLAN, D. (1964)

Reading progress as related to efficiency of visual and aural learning in the primary grades.

J.. educ. Psychol. 62, 25-30.

BUGELSKI, B.R.

"Psicología del aprendizaje aplicada a la enseñanza".

Madrid. Talleres Ed. 1974.

CALFEE, P. - LINDAMOOD, CH. - LINDAMOOD.

Acoustic-Phonetic skills and reading -
Kindergarten through twelfth grade.

Journal of Educational Psychology, 1973. Vol. 64.
No 3. 293-298.

COLE, R.A. y SCOTT, B.

Toward a theory of speech perception.
Psychological Review, 1974. 81, 348-374.

COOPER, E.

Selective adaptation to speech.

In F. Restle, R.M. Shiffrin, N.J. Castellan,

H. Lindmann y D.B. Pisony (EDS).

Cognitive Theory - (Vol.1).

Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates,
1975. 23-54.

COLTHEART, M. - MASTERSON, J. y PRIOR, M.

Developmental and acquired dyslexias .

A commentary on the Jorm-Ellis debate.

Unpublished manuscript, 1980.

CONDEMARIN, M. y BLOMQUIST, H.

"La Dislexia".

(Manual de lectura correctiva).

Ed. Universitaria. Santiago de Chile. 1970.

CONNIE & HAROLD ROSEN

"The language of primary school children"
Penguin Education. London, 1973.

CONRAD, R.

"Acoustic confusions in immediate memory".
British Journal of Psychology, 1964.
55, 75-84.

CONRAD, R.

"Order error in immediate recall of sequences".
Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 1965.
4, 161-169.

CORKIN, S.

"Serial ordering deficits in inferior readers"
Neuropsychologia, 1974. 12, 347-354.

CRITCHLEY, M.

"The dyslexic child".
William Heinemann. London, 1970.

CHOWDER, H. G. & NORTON, J.

"Precategorical acoustic storage"
(P.A.S.) Perception and Psychophysics, 1969.
3, 365-373.

CROWDER, R.G.

"The sound of vowels and consonants in immediate memory".

Journal of verbal learning and verbal behavior, 1971.
10, 587-596 (a).

CROWDER, R.G.

"Waiting for the stimulus suffix: decay, delay rhythm and read out in immediate memory".

Quarterly Journal of Experimental Psychology, 1971.
23, 324-340 (b).

CROWDER, R.G.

"Visual and auditory memory". In J.F. KAVANAGH &
I.G. MATTINGLY (Eds), Language by ear and by eye.
Cambridge, Mass. MIT. Press, 1972.
251-275.

CUMMINGS, E.M. y FAW, P.T. (1976)

Short-term memory and equivalence judgements in
normal and retarded readers.
Child Develop. 47, 286-289.

CUMMINS, J. y DAS, J.P.

"Cognitive processing and reading difficulties:
a framework for research."
Alberta Journal of Educational Research, 1977.
Vol. 22 - 4 - 245-256.

CHARPENTIER, M.

"Reeducación de la dislexia en la edad de la lectura".

48 fichas de ejercicios prácticos. Valencia.

Arlet, 1968.

CHASSAGNY, C.

"Manuel pour la rééducation de la lecture et de l'orthographe".

2^a ed. Paris, Nereet, 1963.

CHASSAGNY, C.

"L'enfant dyslétique".

Les caractéristiques scolaires. Les principes de rééducation.

CHILAND, C.

"L'enfant de six ans et son avenir".

PVF. 1970

DAS, J.P. - LEONG, CH. y WILLIAMS, N.

"The relationship between learning disability and simultaneous -successive processing-"

Journal of Learning Disabilities. (Vol. 11-10-Dec. 1978).

618-625.

DELACATO, D.H.

"Diagnose und Behandlung der Sprach- und
Lesestörungen".

Hyperion Verlag Freiberg. 1970.

DENCKLA, M.B.

"Color-naming defects in dyslexic boys".

Cortex, 1972.

8, 161-176 (a).

DENCKLA, M.B.

"Performance on color tasks in Kindergarten
children".

Cortex, 1972.

8, 177-190 (b).

DENCKLA, M. & RUDEL, R.

"Naming of object drawings by dyslexic and other
learning disabled children".

Brain and Language, 1976.

3, 1-16 (a).

DENCKLA, M. & RUDEL, R.

"Rapid automatized naming (RAN): Dyslexia
differentiated from other learning disabilities".

Neuropsychologia, 1976.

14, 471-479 (b).

DENNEY, D.

"Relationship of three cognitive style dimensions to elementary reading abilities".

Journal of Educational Psychology, 1974.

Vol. 66, no 5. - 702-709.

DEUTSCH, C.P.

"Auditory discrimination and learning: Social Factors".

Merrill Palmer Quarterly, 1964.

10, 277-296.

DEUTSCH, C.P.

"Learning in the disadvantaged".

In W. Harris (Ed), Analyses of concept learning.

New York: Academic, 1967.

189-204.

DIACK, H.

Reading and the psychology of perception.

Peter Skinner. 1960.

DIMITROVSKY, L. y ALMY, A.

"Early conservation as a predictor of later reading".

The Journal of Psychology, 1975.

90, 19 196.

DOEHRING, D.G.

Patterns of impairment in specific reading disability.

Bloomington: Indiana University Press, 1958.

DOLCH, E.W. y BLOOMSTER, M. - 1937.

"Phonic readiness".

Elem. School J.,

38, 201-205.

DOLCH, E.W. 1948.

"Problems in reading".

Champaign, Ill. - The Garrard Press.

DUGAS, GUILLAUME, HASAERTS y otros

"Trastornos del aprendizaje del cálculo".

Ed. Fontanella. Barcelona 1972.

EAKIN, S. & DOUGLAS, V.I.

"Automatization" and oral reading problems in children.

Journal of Learning Disabilities, 1971.

4, 31-38.

EFRON, R.

"Temporal perception, aphasia and 'déjà vu'".

Brain, 1958.

86, 403-424.

EWERS, D.F.

"Relation between auditory abilities and reading abilities: a problem of psychometrics".

Journal of Experimental Education 28, 239-262. 1950.

FARNHAM-DIGGORY, S y GREGG, L.W.

"Short term memory function in young readers".

Journal of Experimental Child Psychology, 19. 279-298. 1975.

FERNANDEZ GOMEZ, M.

"La dislexia en los niños".

(Tesina dirigida por el Prof. Dr. Dionisio Pérez y Pérez). Madrid 1974.

FICHOT, A.M.

"L'enfant dyslexique".

Cahors, E. Privat. 1967.

FIRTH, I.

"Components of Reading Disability.

Unpub. doc. dissert. Univ. New S. Wales. 1972.

FOURCIN, A. J.

"Language development in the absence of expressive speech".

In E.H. Lenneberg y E. Lenneberg (EDS).

"Foundations of Language development". Vol. 2.

New York: Academic Press, 1975. 263-268 (a).

FREINET, C.

"Las enfermedades escolares".

Ed. Laia. Barcelona 1972.

FRY, M.A.

"A transformational analysis of the oral language structure used by two reading groups at the second grade level".

Unpublished doctoral dissertation. University of Iowa, 1967.

FRY, M. A. - JOHNSON, C. S. & MUEHL, S.

"Oral language production in relation to reading achievement among select second graders".

In D. J. Bakker & P. SATZ (Eds), Specific reading disability: Advances in theory and method.

Rotterdam. Rotterdam University Press, 1970.

GANS, R.

"Common sense in teaching reading": A practical guide.

Bobbs-Merril Company, Inc. USA, 1963.

GARY, ALEGRIA, PIGNOT, MORAI (1979).

Comunicación al Congreso Internacional de Psicología del Niño.

París, 1979.

GASCON, G. and GOODGLASS, H. (1970)

Reading retardation and the information content
of stimuli in paired associate learning.

Cortex, 6. - 417-429.

GATES, A. - BOND, G.L. y RUSSELL, D.H.

"Methods of determining reading readiness."

New York Teacher College, Columbia University 1939..

GIBSON, E.J. - PICK, A. - OSSER, H. y HAMMOND, N.

"The Role of grapheme-phoneme correspondence in
the perception of words".

American Journal de Psychology, 1962.

75, 554-570.

GIBSON, E. J.

"Perceptual learning and the theory of word
perception".

Cognitive Psychology, 1971. 2. 351-368.

GIBSON, E.J. & LEVIN, H.

"The psychology of reading."

Cambridge, Mass. M.I.T. Press, 1975.

GOLDBERG, H.K.

"Dyslexia. Problems of reading disabilities".

New York. Grune and Stratton, 1972.

GIROLAMI-BOULIMIER, A.

"Prévention de la dyslexie et de la dysorthographe".
Neuchâtel, Delachaux et Niestlé. 1966.

GOLINKOFF, R. y ROSINSKI.

"Decoding, semantic processing and reading comprehension skill".
Child Development. Vol. 47, nº 31. 1976.

GOODMAN ZIMET, S.

"What children read in school".
London, 1972.

GREENBERG, J.H. y JENKINS, J.J.

"Studies in the Psychological correlates of the sound
system of American English".
Word, 20, pag. 157-177. 1964.

GUPTA, R, CECI, S y SLATER, A.

"Visual discrimination in good and poor readers."
The Journal of Special Education. Vol. 12. nº 4. 1978.

GUTHRIE, J.T.

"Reading comprehension and syntactic responses in
good and poor readers". Journal Educ. Psychol.
65. 294-299. - 1973.

HALLE, M. y STEVENS, K.

Speech recognition: A model and a program for research.

IRE Transactions of the Professional Group on Information Theory, 1962, I-T-8, 155-159.

HARSTEIN, J. (ed. by)

"Current concepts in Dyslexia".

C. V. Mosby. Company, 1971. St. Louis.

HECAEN, G. y KREMIN, H.

Neurolinguistic research on reading disorders resulting from left hemisphere lesions; Aphasic and "pure" alexia in: Whitaker H. and Whitaker H.A. (EDS): Studies in Neurolinguistics. Vol. 2. New York Academic Press 1976.

269-329.

HELFGOTT, J.

Phonemic segmentation and blending skill of Kindergarten children: Implications for beginning reading acquisition.

Contemporary Education Psychology, 1976.

1, 157-169.

HERMANN, K.

Reading disability.

Copenhagen: Ouwksgaard, 1959.

HINSHELWOOD

A case of "word" without "letter" blindness.

LANCET, 1898.

1, 83, 86, 422-5.

HINTZMAN, D.L.

Articulatory coding in short term memory.

Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior. 1967.

6, 312 - 316.

HIRSH, I. J.

Auditory perception of temporal order.

The Journal of the Acoustical Society of America. 1959.

31, 759 - 767.

HIRSH, I. J. & SHERRICK, C.E.

Perceived order in different sense modalities.

Journal of Experimental Psychology, 1961.

64, 1-19.

HIRSCH, K. de - JANSKY, J. & LANGFORD, W.

Predicting reading failure.

New York, Harper & Row, 1966.

HOLMES, G.L. and ESPER, R.J. (1977)

An evaluation of the use of spelling error analysis
in the diagnosis of reading disabilities.

Child Devel. 48, 1708-1711.

INGRAM, T. T. S. - MASON, S.W. & BLACKBURN, I.

A retrospective study of 82 children with reading disability.

Developmental Medicine and Child Neurology, 1970.
12, 271-281.

INGRAM, T. T. S. & REID, J. F.

Developmental aphasia observed in a department of child psychiatry.

Archives of Disorders of Childhood, 1956.
31, 161.

JADOULLE, A.

"Aprendizaje de la lectura y dislexia".

Buenos Aires, Kapelusz 1966.

JANISON, W. y DANSKY, J.

Identifying developmental prerequisites of cognitive acquisitions.

Child Development. Vol. 50 nº 2. Jun. 1979.

JANSKY, J. J.

Early prediction of reading problems.

Bulletin of the Orton Society, 1973.

23, 78-89.

JC BUSH, W.

"Como desarrollar las aptitudes psico-lingüísticas". Ejercicios Prácticos.

Ed. Fontanella. Barcelona, 1974.

JOHNSON, D. & MYKLEBUST, H.

Learning disabilities.

Educational principles and practices.

New York. Grune and Stratton, 1967.

JORM, A.F. (1977)

Effect of word imagery on reading performance
as a function of reader's ability.

J. educ., Psychol. 69, 46-54 (a).

JORM, A.F. (1977)

Parietal lobe function in developmental dyslexia.

Neuropsychol., 15, 841-844 (b).

JORM, A.F. (1979)

The cognitive and neurological basis of
developmental dyslexia: a theoretical framework
and review - cognition.

7, 19-33.

KASTNER, S.B. & RICHARD, C.

Mediated memory with novel and familiar stimuli
in good and poor readers.

The Journal of Genetic Psychology, 1974.
124, 105-113.

KEETON, A..

Children's cognitive integration and memory
processes for comprehending written sentences.

Journal of Experimental Child Psychology.
23, 459, 471 - (1977).

KINSBOURNE, M. y WARRINGTON, E.

A disorder of simultaneous form perception.

Brain, 1962.

85, 461-481 (a).

KINSBOURNE, M. y WARRINGTON, E.

A variety of reading disability associated with
right hemisphere lesions.

Journal of Neurology, Neurosurgery and
Psychiatry, 1962.

25, 339, 344. (b).

KIRK, Mc. CARTY, KIRK

The Illinois test of Psycholinguistic Abilities -
Urbana.

University Illinois, 1968.

KIRK, S.A. & KIRK, W. D.

Psycholinguistic learning disabilities:
Diagnosis and remedial treatment.
Chicago: University of Illinois Press. 1971.

KLASEN, E.

"The syndrome of specific dyslexia".
Baltimore, Park Press, 1972.

KLEES, M. - LEBRUN, A.

Analysis of the figurative and operative
processes of thought of 40 dyslexic children.
Journal of Learning Disabilities, 1972. 5 (7)
389 - 396.

KLEIN, H. - KLEIN, G. y BERTINE, M.

Utilization of context for word identification
decisions in children.
Journal of Experimental Child Psychology. (1974)
17, 79-86.

KOCHER, F.

"La rééducation du dyslexique".
3^e Ed. Paris P.U.F. Paris 1966.

KOHEN-RAZ, R.

Les relations entre la dyslexie et le contrôle
de l'équilibre statique explorée par une méthode
d'ataxiométrie électronique.

Enfance - Sep. - Dec. 1972.

487 - 517.

KOHEN-RAZ, R. y HIRIARTBORDE, E.

Some observations on tetra-ataxiometric
patterns of static balance and their relation
to mental and scholastic achievements.

Perceptual and Motor Skills. 1979.

48, 871-890.

KRUEGER, L. E.

Search time in a redundant visual display.

Journal of Experimental Psychology. 1970.

83, 391-399.

LAIN ENTRALGO, P.

"La aventura de leer".

Espasa Calpe. Madrid, 1964.

LENNEBERG, E.H.

Understanding language without ability to
speak: A case Report.

Journal of Abnormal and Social Psychology. 1962. 65.
412-425.

LEREA, L.

Phonemic analysis-synthesis skills of normal
and speech defective children.

Psychological Record 14. 1964.

327 - 335.

LEROY-BOUSSION, A.

"Différences entre les sexes pour l'apprentissage
de la lecture".

B. De Psychologie. Janvier 1966.

LEROY-BOUSSION, A.

"Développement de certaines capacités auditivo-
phonétiques d'analyse et de synthèse qui condi-
tionnent l'apprentissage de la lecture chez
l'enfant.

Acta Médica. Belgica. Fascic. II. 1967.

6 - 868-893.

LEROY-BOUSSION, A.

Un pré-requis auditivo-phonétique pour
l'apprentissage du langage écrit: L'analyse
syllabique.

Etude génétique longitudinale entre 5 et 8 ans.

Enfance 1-2 1974. - 111-130

LEROY-BOUSSION, A.

Une habilité auditivo phonétique nécessaire
pour apprendre à lire: La fusion syllabique.
Nouvelle étude génétique entre 5 et 8 ans.
Institut de Neurophysiologie et Psychophysiologie.
31, Chemin Joseph Aiguier - 13274 - Marseille
Cedex - 2. 1974.

LIBERMAN, DELATTRE y COOPER.

The Role of Selected Stimulus Variables in the
Perception of the Unvoiced stop consonants.
American Journal of Psychology.
October 1952 - UDL. - LXV N° 4.

LIBERMAN, A.M. - COOPER, F.S. - SHANKWEILER, D.P. y
STUDDERT-KENNEDY.

Perception of the speech code.
Psychological Review 1967 - Nov. - Vol. 74
N° 6.

LIBERMAN, I. Y. & SHANKWEILER, D.

Speech, the alphabet and teaching to read.
In I. Resnich & P. Weaver (Eds).
Theory and practice of early reading.
Hillside, N.J. Erlbaum Associates, in press.

LIBERMAN, I.Y., SHANKWEILER, D., FISCHER, F.W. &
CARTER, B.

Explicit syllable and phoneme segmentation in
the young child.

Journal of Experimental Child Psychology. 1974.
18, 201-212.

LIBERMAN, I.Y., SHANKWEILER, D., LIBERMAN, A.M.,
FOWLER, C. & FISCHER, F.W.

Phonetic segmentation and recording in the
beginning reader.

In A.S. Reber & D. Scarborough (Eds.).

Reading: Theory and practice. Hillsdale N.J.:
Erlbaum Associate, 1976.

LIBERMAN, I.Y., SHANKWEILER, D., ORLANDO, C.,
HARRIS, D.S., & BERTI, F.B.

Letter confusion and reversals of sequence in
the beginning reader: Implications for Orton's
theory of developmental dyslexia.

Cortex, 1971. 7, 127-142.

LIBERMAN, I.Y. y SHANKWEILER.

Status report on speech research.

S.R. 48 - 1976. - Haskins Laboratories.

LIBERMAN, I.Y., SHANKWEILER, WILLIAM, FISHER, CARTER
1974.

Journal of Experimental Child Psychology
18 - 201-212.

LIMBOSCH, N.

"La dyslexie à l'école primaire".
Bruxelles, Institut de Sociologie. (S.A.).

LISKER, L. y ABRAMSON, A.

Across Language Study of Voicing in initial
stops: Acoustical measurements. Word. 1964.
20, 384-422.

LYLE, J.G.

Performance of retarded readers on the memory-
for-designs test.
Perceptual and Motor Skills, 1968.
26, 851-854.

LYLE, J.G.

Certain antenatal, perinatal, and developmental
variables and reading retardation in middle
class boys.
Child Development, 1970.
41, 481-491.

LYLE, J.G., & GOYEN, J.

Visual recognition, developmental lag, and
strephosymbolia in reading retardation.
Journal of Abnormal Psychology, 1968.
73, 25-29 (a).

LYLE, J.G., & GOYEN, J.

Performance of retarded readers on the WISC and educational tests.

Journal of Abnormal Psychology, 1968.

74, 105-112 (b).

LYLE, J.G., & GOYEN, J.

Effect of speed of exposure and difficulty of discrimination on visual recognition of retarded readers.

Journal of Abnormal Psychology, 1975.

8, 673-676.

LURIA, A.R.

The Working Brain: An introduction to Neuropsychology-Harmondsworth.

Penguin, 1973.

LURIA, A.R.

"Cerebro y Lenguaje".

Barcelona. Fontanella. 1974.

MAC KINNON, G. y MC. CARTHY (N).

Verbal Labelling Auditory-Visual Integration and Reading Ability.

Canadian J. Behavior (SCI)

Rev. Canad. SCI. COMP. 5 (2) 1973.

MARK, L.S., SHANKWEILER, D., LIBERMAN, I.Y. and
FOWLER, C.A.

Phonetic recoding and reading difficulty in
beginning readers.

Mem. Cog., 5, 623-629 - (1977).

MASSARO, D.

Preperceptual images, processing time, and
perceptual units in auditory perception.

Psychological Review, 1972.

79, 124-145.

MASSARD, D.

Language and Information Processing in
"Understanding Language"

Massard, D. (Ed.) - Academic Press, INC. 1975.

MATTIS, S., FRENCH, J.H., & RAPIN, I.

Dyslexia in children and young adults:
Three independent neuropsychological syndromes.

Developmental Medicine and Child Neurology, 1975.

17, 150-163.

MEYER, D., SCHUANEVELDT y RUDDY, M.

Functions of graphemic and phonemic codes in
visual word -recognition- memory and cognition. 1974.

Vol. 2. No 2. 309-321.

"

MIALARET, G.

"Contribution a la psycho-pédagogie de la lecture"
Bulletin de Psychologie. Janvier 1966.

MIALARET, G.

"L'apprentissage de la lecture".
PUF. 1966.

MILLER, G.A., BRUNER, J.S. y POSTMAN, L..

Familiarity of letter sequences and tachistoscopic
identification.

The Journal of General Psychology, 1954.
50, 129-39.

MILLER, G.A. & NICELY, P.

An analysis of perceptual confusions among some
English consonants.

Journal of the Acoustical Society of America, 1955.
27, 338, 352.

MILNER, B.

Laterality effects in audition.

In V. B. Mounscastle (Ed).

Interhemispheric relations and cerebral dominance.

Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1962.

MILNER, B.

Brain mechanisms suggested by studies of temporal lobes.

In C.H. Millikan & F. L. Darley (Eds).

Brain mechanisms underlying speech and Language.

New York: Grune and Stratton, 1967.

MONROE, M.

Children who cannot read.

The University of Chicago Press. 1932 - 205.

MORRISON, F.J., GIORDANI, B. and NURY, I. (1977).

Reading disability: An information-processing analysis.

Science, 1976.77-79.

MONTARE, A., ELMAN, E., COHEN, J.

Words and pictures. A test of Samuel's findings.

Journal of Reading Behavior. 1977.

9 (3) - 269-285.

MUEHL, S., & KREMENAK, S.

Ability to march information within and between auditory and visual sense modalities and subsequent reading achievement.

Journal of Educational Psychology. 1966.

57, 230-239.

MOLDER y CURTIN.

Vocal phonic ability and silent reading
achievement: A first report.

Elementary School Journal 56, 1955.
121-123.

MUÑOZ ANGOSTO, A.

Así se cultiva la mente del niño.
1963.

MUÑOZ ANGOSTO, A.

1963. 1ª Edición del sistema psicopedagógico:
"Mi juego de flechas".

MYKLEBUST, H.R.

Trastornos del Aprendizaje.
Científico Médica. Madrid 1971.

MYKLEBUST, H. R. .

Development and disorders of written language.
New York, Grune and Stratton, 1965.

NAIDO, S.

Specific dyslexia.
London, Pitman Publishing 1972.

NEEDLES, W.

Gesticulation and speech.

Int. J. Psychoanal. 40-1-4. 1959.

NEISSER

Psicología cognoscitiva.

Trillas. 1967.

NOCLKER, R. W.. and SCHUMSKY, D.A. (1973)

Memory for sequence, form, and position as
related to the identification of reading
retardates.

J. educ. Psychol. 64, 22-25.

ORTEGA Y GASSET, J.

Comentario al "Banquete de Platon" en

Obras Completas. Tomo IX. Rev. de Occidente.

Madrid, 1960.62.

ORTON, S.

"Word-Blindness", in

School Children Archives of Neurology and
Psychiatry, 1925.

14, - 581-615.

ORTON, S.

Reading, writing and speech problems in children.
London. Chapman and Hall, 1937.

OTTO, W. (1961)

The acquisition and retention of paired associates
by good, average and poor readers.
J. educ. Psychol. 52. 241-248.

PEARSON, D.

The effects of grammatical complexity on children's
comprehension, recall and conception of certain
semantic relations.
In H. Singer and R. Ruddell: Theoretical models
and processes of reading.
International Reading Association, 1976.

PERELLO, J. y colabs.

Perturbaciones del lenguaje.
Ed. Científico-Médica. Barcelona 1971.

PEREZ Y PEREZ, D.

"Dislexias".
R.I.R.E. Vol. IV. nº 2, 1968.

PEREZ Y PEREZ, D.

"Ontogenia del Lenguaje": Aspectos psicofisioló-
gicos.
Tesis doctoral. Madrid. 1971.

PEREZ Y PEREZ, D.

"Hacia una clasificación de las dislexias".

Comunicación para el Congreso de Neuropsiquiatría
de Zaragoza.

PERFETTI, C.A. and GOLDMAN, S.R. (1976)

Discourse memory and reading comprehension skill.

J. verb. Learn verb. Behav. 14, 33-42.

PERFETTI, C.A. and DESGOLD, A.M. (1977)

Discourse comprehension and sources of individual
differences.

In M. A. Just and P.A. Carpenter (eds.).

Cognitive Processes in Comprehension.

New York. Wiley.

PERFETTI, C.A. & HOGABOAM, T.

The relationship between single word decoding
and reading comprehension skill.

Journal of Educational Psychology, 1975.

67, 461-469.

PEROZZI, J.A., KRUNZE, L..H.

Relationship between speech sound discrimination
skills and language abilities of Kindergarten
children.

Journal of Speech and Hearing Research 14 - 1971.

(382-390).

PISONI, D.B. y SAWUSH, J.R.

Some stages of processing in speech perception.

In A. Cohen y S.G. Nooteboom (eds).

Structure and process in speech perception.

Heidelberg W. Germany: Springer Verlag, 1975.

16 - 34.

PISONI, D.B.

Auditory and phonetic memory codes in the
discrimination of consonants and vowels.

Perception and psychophysics, 1973.

13, 253, 260.

PISONI, D.B.

Speech Perception. In W. K. Estes (Ed).

Handbook of Learning and Cognitive Processes.

Vol. 5. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum
Associates, 1977.

RABINOVITCH, R. D.

Reading and learning disabilities.

In S. Arieti (Ed).

American handbook of psychiatry. New York:

Basic Books, 1959.

RABINOVITCH, R. D.

Reading problems in children: Definition and
clasification.

In a Keeney & V. Keeney (Eds).

Dyslexia: Diagnosis and treatment of reading
desorders. - St. Louis: C.V. Mosby, 1968.

RICHARDSON, E., DI BENEDETTO, B., CHRIST, A. y
PRESS, M.

Relationship of auditory and visual skills to
reading retardation.

Journal of Learning Disabilities, 13 - 2, 1980.
26-31.

RICHELLE, M.

Adquisición del lenguaje.

Herder. Madrid 1975.

ROSWELL, R., CHALL, J.

Roswell-Chall Auditory.

Blending Test.

New York. Essay Press 1963.

ROZIN, P., PORITSKY, S. and SOTSKY, R. (1971)

American children with reading problems can
easily learn to read English represented by
Chinese characters.

Science, 171. 1264-1267.

RUGEL, R. P. (1974)

WISC subtest scores of disabled readers: A review
with respect to Bannatyne's recategorisation.

J. learn. Dis., 1. 48-64.

SATZ, P. y VAN NOSTRAND, G.K. (1973).

Developmental dyslexia: An evaluation of a theory.

In P. Satz and J.J. Ross (Eds).

The disabled learner early detection and
Intervention.

Rotterdam University Press. Rotterdam.

121-148.

SATZ, P., & FRIEL, J.

Some predictive antecedents of specific reading
disability. A preliminary two-year follow-up.

Journal of Learning Disabilities, 1971.

7. 437-444.

SATZ, P., FRIEL, J. & RUDEGEAIR, F.

Differential changes in the acquisition of
developmental skills in children who later
become dyslexic. A three year follow-up.

In D. Stein, J. Rosen & N. Butters (Eds).

Plasticity and recovery of function in the
central nervous system.

New York. Academic Press, 1971 (a).

SATZ, P., FRIEL, J. & RUDEGEAIR, F.

Some predictive antecedents of specific
reading disability: A two, three, four-year
follow-up.

In the Hyman Blumberg Symposium on Research in
Early Childhood Education.

Johns Hopkins University Press, 1974 (b).

SAVIN, H. G. y BEVER, T.G.

The non-perceptual reality of the phoneme:
Journal of verbal learning and verbal behaviour.
9, 295-302 (1970).

SCHONELL, F. J. (1945)

The Psychology and teaching of reading.
Oliver and Boyd.

SCHRINER, T.H. y DANILOFF.

Rassembly of Segmented Shilables by children.
Journal of Speech and Hearing Research. 13, 1970.
537-547.

SCHULTE, C.

A study of the relationship between oral language
and reading achievement in second graders.
Unpublished doctoral dissertation.
University of Iowa, 1967.

SCHVANEVELDT, P. - ACKERMAN, B. y SEMLEAR, T.

The effect of semantic context on children's
word recognition.
Child Development. Jun. 77. Vol. 48 nº 2.

SEEMAN, M.

Les troubles du langage.

Maloine. Paris 1967.

SEEMAN, S.J.

Temporal integration and reading dissertation.

Abstracts International 1973. Mar. Vol. 33 (9. B.)

4551-4552.

SEGERS, J.E.

La enseñanza de la lectura por el método global.

Ed. Kapelusz. Buenos Aires 1950.

SENF, G.M.

Development of immediate memory for bisensory stimuli in normal children with learning disorders.

Developmental Psychology Monograph, 1969, 1, 6.

SENF, G.M. & FESHBACH, S.

Development of bisensory memory in culturally deprived, dyslexic, and normal readers.

Journal of Educational Psychology, 1970,

61, 461-470.

SENF, G.M. & FREUNDL, P.C.

Sequential auditory and visual memory in learning disabled children.

Proceedings of the Annual Convention of the American Psychological Association, 1972.

7, 511-512.

SHANKWEILER, D., & LIBERMAN, A.M.

Misreading: A search for causes.

In J.F. Kavanagh & I.G. Mattingly (Eds).

Language by ear and by eye. The relationships
between speech and reading. Cambridge, Massa:
M.I.T. Press, 1972.

SHANKWEILER, D., & LIBERMAN, I. Y.

Exploring the relations between reading and
speech.

In R. M. Knights & D. J. Bakker (Eds).

Neuropsychology of learning disorders:
Theoretical approaches. Baltimore:
University Park Press, 1976.

SMITH, F. y HOLMES, L.D.

The independence of letter word and meaning
identification in reading.

Reading Research Quarterly, 1971.

6, 394-415.

SMITH, MABEL, 1978.

A comparison between oral reading miscues
of readers with normal intelligence and educable
mentally retarded readers.

National Inst. of Education (DEW).

Washington D.C. - NIE - G. 78 - 0217

SIMON, H.

On the development of the processing.

In S. Farmham-Diggory (Ed).

Information processing in children.

New York: Academic Press, 1972.

SPRING, C. (1976)

Encoding speed and memory span in dyslexic children.

J.. Sp.. Educ. 10. 35-40.

SPRING, C. and CAPPS, C. 1974.

Encoding speed, rehearsal and probed recall of dyslexic boys.

J. educ. 66, 780-786.

STANLEY, G. (1975)

Visual memory: processes in dyslexia.

In D, Deutsch and J.A. Deutsch (eds),

Short term Memory. New York, Academic Press.

STANLEY, G. and HALL, R. (1973).

A comparison of dyslexics and normals in recalling letter arrays after brief presentation.

Brit. J. educ. Psychol. 43, 31-34.

STEGER, J.A., VELLUTINO, F.R., & MESHOULAM, U.

Visual-tactile and tactile-tactile paired
associate learning in normal and poor readers.
Perceptual and Motor Skills, 1972.
35, 263-266.

STEVENS, K.N.

Towards a model for speech recognition.
Journal of the Acoustical Society of America, 1960.
32, 47-55.

STEVENS, K.N. y HOUSE, A.S.

SPEECH perception.
In J. V. Tobias (Ed).
Foundations of Modern Auditory Theory (Vol. 2)
New York: Academic Press, 1972. 3-62.

STEVENSON, N.

The natural way to reading.
DELACORTE PRESS. 1968.

STUDDERT-KENNEDY, M.

The perception of speech in:
T.A. Sebeok, Ed., Current trends in linguistics.
Linguistics and adjacent arts and sciences.
The Hague: Mouton Publishers, 1974.
2349-2385.

STUDDERT-KENNEDY, M.

Speech perception.

In N.J. Lass (Ed.): Contemporary issues in
Experimental Phonetics.

Springfield, Ill. Charles C. Thomas - 1975.
243-293.

TALLAL, P.

Auditory perceptual factors in language and
learning disabilities.

In The "Neuropsychology of Learning Disorders"
"Theoretical Approaches."

R. Knights y D. Bakker (Eds).
University Park Press, 1976.

TALLAL, P.

Implications of speech perceptual research for
clinical populations in:

Kavanagh , J. y Jenkins, J. (EDS).

Language Research in the Laboratory, Clinic and
Classroom. (En prensa).

TIERNEY, J.E.D..

The effect of multiple image manipulation on the
perception of children.

Dissertation Abstracts International, 1975. Jun.
Vol. 33 - (12-A) - 6603.

TOMATIS, A.

"La Dyslexie".

Centre du Langage. 1967.

TRAVIS, L.E.

"Speech pathology".

New York. Appleton, 1931.

TRELAT, J.

"Place de la psychothérapie dans la rééducation
des dyslexies".

Sauvegarde de l'enfance, 1965. No 4 - 356-364.

TZENG, O., HUNG, D., WANG, W.

Speech recoding in reading Chinese characters.

Journal of Experimental Psychology - Human Learning
and Memory, 1977. Vol. 3 - No 6.

621-630.

VAN RIPER.

Speech correction principles and methods.

3^e edition. Englewood Cliffs N.J. Prentice Hall, 1954.

VANDE VOORT, L., SENF, G.M., & BENTON, A.L.

Development of audio-visual integration in normal
and retarded readers.

Child Development, 1972. 44, 1260-1272.

VERNON, M.D.

Reading and its difficulties: a psychological study.

Cambridge. University Press. 1971.

VOGEL, S.A.

Syntactic abilities in normal and dyslexic children.

Journal of Learning Disabilities, 1974.

7, 103-109.

VELLUTINO, F.R.

Alternative conceptualization of dyslexia:
Evidence in support of a verbal deficit hypothesis.
Harvard Educational Review. Vol. 47 - no 3, 1977.

VELLUTINO, F.R.

Theory and Research in Dyslexia.
Cambridge, Mass. M.I.T.

VELLUTINO, F. R., DESETTO, L. & STEGER, J.A.

Categorical judgement and the Wepman Test of Auditory Discrimination.

Journal of Speech and Hearing Disorders, 1972.

37, 252-257.

VELLUTINO, F.R., HARDING, C.J., PHILLIPS, F., &
STEGER, J.A.

Differential transfer in poor and normal readers.
Journal of Genetic Psychology, 1975.
126, 3-18.

VELLUTINO, F.R., PRUZEK, R., STEGER, J.A. &
MESHOULAM, U.

Immediate visual recall in poor and normal
readers as a function of orthographic-linguistic
familiarity.
Cortex, 1973. - 9, 368-384.

VELLUTINO, F.R., SMITH, H., STEGER, J.A. & KAMAN.

Reading disability: Age differences and the
perceptual deficit hypothesis.
Child development, 1975.
49, 487-493.

VELLUTINO, F.R., STEGER, J.A., DeSETTO, L. & PHILLIPS, F.

Immediate and delayed recognition of visual stimuli
in poor and normal readers.
Journal of Experimental Child Psychology, 1975.
19, 223-232.

VELLUTINO, F.R., STEGER, J.A., HARDING, C.J. & PHILLIPS, F.

Verbal vs. non-verbal paired-associates learning
in poor and normal readers.
Neuropsychologia, 1975. - 13, 75-82.

VELLUTINO, R.F., STEGER, J.A., KAMAN, M., & DeSETTO, I.

Visual form perception in deficient and normal readers as a function of age and orthographic linguistic familiarity.

Cortex, 1975. 11, 22-30.

VELLUTINO, F.R., STEGER, J.A., & KANDEL, G.

Reading disability: An investigation of the perceptual deficit hypothesis.

Cortex, 1972. 8, 106-118.

VELLUTINO, F.R., STEGER, J.A., & PRUZEK, R.

Inter-vs intrasensory deficit in paired associate learning in poor and normal readers.

Canadian Journal of Behavioral Science, 1973.

5, 111-123.

WALLER, T.G. (1976).

Children's recognition memory for written sentences:

A comparison of good and poor readers.

Child Devel. 47. 90-95.

WARRINGTON, E.K. (1971).

Neurological disorders of memory.

Br. Med. Bull., 27, 243-247.

WARRINGTON, E.K. LOGUE, V. and PRATT, R.T.C. (1971).

The anatomical localization of selective
impairment of auditory verbal short-term memory.
Neuropsychol. 9, 377-387.

WARRINGTON, E.K. and RABIN, P. (1971).

Visual span of apprehension in patients with
unilateral cerebral lesions.
Quart. J. exp. Psychol. 23, 423-431.

WARRINGTON, E.K. and WEISKRANTZ, L. (1973).

An analysis of short-term and long-term memory
defects in man.
In J.A. Deutsch (Ed.).
The Physiological Basis of Memory. New York
Academic Press.

WAUGH, N.C., & NORMAN, D.A.

Primary memory.
Psychological Review, 1965.
72, 89-104.

WEIG, E.H., SEMEL, M.S., & CROUSE, M.G.

The use of English morphology by high-risk and
learning disabled children.
Journal of Learning Disability, 1973.
6, 457-465.

WEINSTEIN, R. and RABINOVITCH, M.S. (1971)

Sentence structure and retention in good and poor readers.

J. educ. Psychol., 62, 25-30.

WEPMAN, J.M.

Auditory discrimination speech and reading.

The Elementary School Journal, 1960.

9, 325-333.

WEPMAN, J.M.

The interrelationships of hearing speech and reading.

The Reading Teacher, 1961.

14, 245-247.

WICKELGREN, W.

Distinctive features and errors in short-term memory for English vowels.

Journal of the Acoustical Society of America, 1965.

38, 583-588.

WICKELGREN, W.

Distinctive features and errors in short-term memory for English vowels.

Journal of the Acoustical Society of America, 1966.

39, 388-398.

WIENER, M. y CROMER, W.

Reading and reading difficulty: A conceptual analysis.

Harvard Educational Review, 1967.

37: 4, 620-643.

YOUNG

A comparison of visual and auditory sequencing in good and poor readers in grade two and six. Dissertation Abstracts International, 1975.

Vol. 36. (2-BAG.) 960.

ZIFCAK, M.

Phonological awareness and reading acquisition in first grade children.

Unpublished doctoral dissertation.

University of Connecticut, 1976.

ZIGMOND, N.

Intrasensory and intersensory processes in normal and dyslexic children.

Unpublished doctoral dissertation.

Northwestern University, 1966.

ZURIF, E.B., & CARSON, G.

Dyslexia in relation to cerebral dominance and temporal analysis.

Neuropsychologia, 1970. - 8, 351-361.

279

XI - BIBLIOGRAFIA CONTEXTUAL

BIBLIOGRAFIA CONTEXTUAL

AARON, P.G.

Dyslexia, an imbalance in cerebral information - processing strategies.- Perceptual and Motor skills. 47, 699-706, 1978.

AJURIAGUERRA, BRESSON, INIZAN, STAMBAK y otros.

La dislexia en cuestión.
Pablo del Río, Editor. 1977.

ALCALA GARCIA, T.

Alteraciones visuales que inciden en la lecto-escritura.
CEPE, S.A. 1981.

ALCARAZ, V.M.

La función de síntesis del lenguaje.
TRILLAS, 1980.

ALTMAN KLEIN, M., KLEIN, G.A.; BERTINO, M.

Utilization of context for word identification decisions in children.
Journal of Experimental Child Psychology,
17, 79-86. 1974.

AZCOAGA, J., DERMAN, B. y IGLESIAS, P.A.

Alteraciones del aprendizaje escolar. -
Diagnóstico, fisiopatología y tratamiento.
PAIDOS 1979.

BAKKER, D.J.

Temporal order in disturbed reading.
Rotterdam University Press, 1972.

BELMONT, L. y BIRCH, M.G.

The intellectual profile of retarded readers.
Perceptual and Motor Skills, 22, 787-816 - 1966.

BELLENGER, L.

Les méthodes de lecture.
Presses Universitaires de France. 1978.

BELLUGI, U. y FISCHER, S.

A comparison of sign language and spoken language.

BENDER, L.

Test Guestaltico Visomotor.
Ed. Paidos - 1975.

BENTOLILA, A. (presentados por)

Recherches Actuelles sur l'enseignement de
la lecture.
Actualite Pedagogique, 1976.

BENTON, A.L. y BIRD, J. W.

The EEG and reading disability.

American Journal of Orthopsychiatry, 1963.

33, 529-531.

BENTON A.L.

Introducción a la Neuropsicología.

Editorial Fontanella, 1971.

BENTON, A. y PEARL, D.

Dyslexia, An appraisal of Current Knowledge.

Oxford University Press, 1978.

BEREITER, C. y ENGELMANN, S

Enseñanza Especial Preescolar.

Ed. Fontanella, 1977.

BERNALDO DE QUIROS, J.

El lenguaje lectoescrito y sus problemas.

Editorial Médica Panamericana, 1975/77.

BIRCH, M.G. y BELMONT, L.

Auditory-visual integration, intelligence and
reading ability in school children.

Perceptual and Motor Skills, 20, 295-305. 1965.

BLACHE, S.E.

The adquisition of distinctive features.
University Park Press, 1978.

BLACK, F.W.

Neurological dysfunction and reading disorders.
Journal of Learning Disabilities, Vo. 6, nº 5.
313-316 . May 1973.

BLANK M. and BRIDGER, W.H.

Perceptual abilities and conceptual deficiencies
in retarded readers.
Zubin J. Editor.
Psychopathology of Mental Development. New York.
Grune and Stratton, 1967.

BLAZEY, M.L.

Selected structure of intellect memory factors
and their relationships to reading achievement
in the elementary grades.
Doctoral Dissertation Abstracts International.
Oct. 1978 - Jun. 1979.

BLOOM, L. y LANEY, M.

Language development and language disorders.
John Wiley and Sons, 1978.

BORDELON, J.C.

A comparison of concept-attainment with reading comprehension, listening comprehension, and IQ in selected sixth grade students.

Dissertations Abstracts International,
Oct. 1978 - Jun. 1979.

BRASLAVSKY, Berta P. de

La querella de los métodos de la enseñanza de la lectura.

KAPELUSZ, 1962.

BRAUNER, A. y DOUSSOURD, M.

Pre-lectura.

Pablo del Río, Ed. 1979.

BRIDGE DENCKLA, M.

Naming of object-drawings by dyslexic and other learning disabled children.

Brain and Language, 3, 1-15. 1976.

BRIDGE DENCKLA, M. y RODEL, R.G.

Rapid"automatized" naming (R.A.N.): Dyslexia differentiated from other learning disabilities.

Neuropsychologia, Vol. 14. - 471-479. 1976.

"

BRIGGS, Ch. y ELKIND, D.

Characteristics of early readers.

Perceptual and Motor Skills, 44, 1231-1237. - 1977.

BROOME, L.A.

Trends in reading achievement for the fifth grades
in Mississippi Public Schools, 1972-73 to 1974-75,
and the relationship of certain variables to
reading achievement.

Disertations Abstracts International, Oct. 1978/
Jun. 1979.

BRUSCHEK, B.

Kognitive Leistungsschwächen bei 10 gasthenikern.

Z. Kinder - Jugendpsychiat. 5, 61-65. 1977.

BUESCHER, T. M.,

Magical thinking causation and prediction:
Psycholinguistic implications for reading skills
in emotionally disturbed children.

Tesis doctoral leida en la Universidad de
Wayne, 1976-

BURROWS, E.M. y NEYLAND, D.

Reading skills, auditory comprehension of language,
and academic achievement.

Journal of Speech and Hearing Disorders, XLIII,
467-472. Nov. 1978.

CALKINS, E.O. (compilado).

Reading Forum: A collection of Reference Papers
concerned with reading disability.

National Inst. of Neurological Diseases and stroke
(NIM), Bethesda, Ed. 1 1970.

CANTER, A.S.

A developmental study of the relationships between
cognitive abilities and early reading achievement.
Tesis doctoral leída en la Universidad de Minnesota.
1975.

CAOQUETTE, Ch. E., BOURBEAU, G.

Recherches sur la Psychologie de l'enfant de milieu
Defavorisé.

Rapport-Synthèse - Island of Montreal School
Council - QUEBEC. 1976.

CARTERETTE, E. y FRIEDMAN, M.P.

Handbook of Perception.
Academic Press, 1976.

CASELLI, D.A.

A cross-lagged correlation of self-concept and
reading achievement in first grade.

Dissertations Abstracts International.
Oct. 1978-Jun. 1979.

CASHDAN, A.

Language, Reading and Learning.

Basil Blackwell, 1979.

CASTELLAN, Jr. N., PISONI, D. y POTTS, G.

Cognitive Theory.

Vol. 2 - Lawrence E. Ass. Publishers, 1977.

CATACH, N.

Lecture, orthographe et idéographie.

En "Recherches actuelles sur l'enseignement de la lecture."

Presentado por Bentolila A. Retz, 1976.

CERVERA, M. y TORO, J.

T.A.L.E. Test de Análisis de lecto-escritura.

Pablo del Río, Ed. 1980.

CHILDS, S.M.

Study of relationships among affective and behavioral correlates of reading in urban primary classrooms.

Dissertations Abstracts International.

Oct. 1978 - Ju. 1979.

CHAPMAN, J. y CZERNIEWSKA, P.

Reading. From process to Practice.

Open University Press, 1978.

CHOMSKY, N. y HALLE, M.

Principios de fonología generativa.

Ed. Fundamentos. 1979.

CLARK, H.H. y CLARK, E.V.

Psychology and language: an introduction to
psycholinguistics.

Harcourt Brace Jovanovich, Inc. 1977.

CLAYTOR, M.W.M.

The relationship of reading achievement, reading
attitude, self concept and classroom behavior.

A multivariate study.

Dissertations Abstracts International,

Oct. 1978 - Jun. 1979.

COHEN, M., LÉZINE, I., KOCHER, F., y otros

Etudes sur la langage de l'enfant.

Editions du Scarabée, 1962.

CONDEMARIN, M. y BLOMQUIST, M.

La Dislexia.

Manual de lectura correctiva.

Ed. Universitaria, S.A. 1970.

CONNELLY, L.K.

An Analysis of selected variables of predictors
of first grade reading achievement.

Dissertations Abstract International. Oct.78/Jun.79.

COOLEY, J.D.

Discriminating ability to reason in reading in
a hearing impaired population.

Tesis leída in the University of Rochester en 1977.

COSTE, J.C.

Las 50 palabras claves en la psicomotricidad.

Ed. Médica y Técnica, S.A. 1979.

COSTE, Jean-Claude

La Psychomotricité.

Presses Universitaires de France. 1977.

COUSERT, G.C.

Six selected home reading environment factors and
their relationship to reading achievement at
third grade.

Dissertations Abstracts International.

Oct. 1978-Jun. 1979.

CROSBY, R.M.W. y LISTON, R.A.

Dyslexia: What you can-and can't- do about it.

Grade Teacher. Vol. 86, 74-88. Feb. 1969.

CROWELL, E.G.

A study of relationships between selected aspects
of oral language, Short-term memory, and word
identification at the primary level.

Dissertations Abstracts Int. - Oct. 1978-Jun.1979.

CUMMINS, J. y DAS, J.P.

Cognitive processing and reading difficulties:

A framework for research.

The Alberta Journal of Educational Research, Vol.

XXIII, nº 4. Dec. 1977.

DA FONSECA, Víctor

Dislexia e aprendizagem.

Rev. Desenv. Criança. Vol. 1, nº 1, 1979.

DA FONSECA, Víctor

Contributo para a dossecação do conceito de
dislexia.(En prensa).

DA FONSECA, Víctor.

Visão integrada da aprendizagem e taxonomia e

despistagem de dificuldades de aprendizagem.

Conferência apresentada no 1 Encontro Nacional
de Educação Especial.

DAVIDOVICA, H.M.

Visual information processing in children as
examined through a varied set memory search task.

Tesis doctoral leída en la Universidad de
Hopsta, 1974.

DAVIS, P.M.

An evaluation of of journal published research on
attitudes in reading, 1900-1977.

Dissertations Abstracts International. Oct. 78-Jun.79.

DAWSON, H.E.

Logical thinking ability, syntactic comprehension,
and reading achievement in third and fourth grade
children from lower class backgrounds.

Tesis doctoral leída en la Universidad de New
Jersey, Rutgers University, 1974.

DENNEY, D.R.

Relationship of three cognitive style dimensions
to elementary reading abilities.

Journal of Educational Psychology, Vol. 68, nº 5.
702-709. 1974.

DEULOFEU, J., JEANJEAN, C.

El estudio del lenguaje del lenguaje infantil a par
tir de 5-6 años.

Infancia y aprendizaje nº 9. Pablo del Río,
Enero 1980.

DI BIASIO, M.C.

The relationship of listening and reading in
grades two, four and six.

Dissertations Abstracts International,
Oct. 1978 - Jun. 1979.

DICKINSON, D. WEAVER, .

Remembering and forgetting -story recall
abilities of dyslexic children.-
Harvard University. Cambridge, Mass. 1979.

DICKSON, W. P.

The development of interpersonal referential
communication skills in young children using
an interactional game device.
Tesis doctoral leída en la Universidad de
Stanford, 1974. *

DOEHRING, D.G.

Acquisition of rapid reading responses.
Monographs of the Society for Research in
Child Development, 1976, 41.
(2 serial nº 165).

DOEHRING, D.G., y HOSHKO, I.M.

Classification of reading problems by the Q
technique of factor analysis.
Cortex, 13, 281-294. 1977.

DOMMERGUES, C.

L'intégration percepture des phrases.
Bulletin de Psychologie, 341, XXXII, 893-902.
1978-79.

DUANE, D. y RAWSON, M.

Reading, Perception and Language.

York Press, Inc. 1975.

EGELAND, B.

Training impulsive children in the use of more
efficient scanning techniques.

Child Development, 45, 165-171. 1974.

EHRLICH, S. y TULVING, E.

La mémoire sémantique.

Bulletin de Psychologie de l'Université de Paris.

Spécial Annuel, 1976.

ELLIOTT, D.E. & NEEDLEHAM, R.M.

The syndrome of hyperlexia .

Brain and language, 3, 339-349, Jul. 1976.

EMOND, S.A.

The relationships among scores on the reading
subtests of the Metropolitan Achievement Test
and achievements of the reading standards on
the third grade children statewide assessment
test according to pupil race, sex and intelligence.

Dissertations Abstracts International.

Oct. 1978 - Jun. 1979.

EMPACHER, M.R.P.

A care study using oral history in the analysis
of factors contributing to illiteracy.
Dissertations Abstracts International.
Oct. 1978 - Jun. 1979.

ESTIENNE, F.

Lecture et dyslexie.
Editions Universitaires, 1971.

FANT, G. y TATHAM, M.A.A.

Auditory analysis and perception of Speech.
Academic Press, 1975.

FARMER, W.J.

Relationships of informational background, aural
comprehension, IQ, and method of instruction to
reading achievement.
Dissertations Abstracts International.
Oct. 1978. Ju. 1979.

FARNHAM-DIGGORY, S.

On the logic and pitfalls of logograph research.
Journal of experimental child psychology,
25, 366-370. 1978.

FELTON, M.H.

The relationship between self-concept and the ability to analyze reading achievement among third and sixth grade children.

Dissertations Abstracts International.

Oct. 1978 - Jun. 1979.

FERNANDEZ BAROJA, F., LLOPIS, A. y PABLO DE RIESGO, C.

La dislexia. Origen, diagnóstico, recuperación.

Ed. CEPE. 1974/1978.

FERREIRO, E. y TEBEROSKY, A.

Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño.

Siglo XXI Editores. 1979.

FILHO, L.

Test ABC de verificación de la madurez necesaria para el aprendizaje de la lectura y escritura.

Kapelusz, 1960., 52.

FLEMINGS, A.R.

Relationship of four cognitive operations to decoding -for- reading task.

Tesis doctoral leída en la Universidad de Yeshira, 1972.

FLETCHER,

SPEECH and HEARING.

Mac Millan and Co. Limited. 1929.

FLOREZ-LOZANO, J.A.

El niño hiperactivo: Implicaciones psicofisiológicas del Síndrome Hiperkinético en el niño.

EPHETA. Secretariado de Educación Especial,
Enero-Febrero, 1980.

FOSS, D.J. & HAKES, D.T.

Psycholinguistics, an introduction to the
Psychology of language.

Prentice-Hall, Inc. 1978.

FREDERIKSEN, J.R.

Component skills in readers of varying ability.

Paper presented at the Annual Meeting of the
American Educational Research Association.

(S. Francisco, April, 8-12. 1979).

FRIEDMAN, M.R.

Changes in the processing of visually presented
materials during the life-span: The relationships
among response variables from the matching
familiar figures test and tasks of visual
recognition memory and prose learning.

Tesis doctoral leída en la Universidad de
Pittsburgh, 1974.

FRITH, Uta.

Cognitive Processes in Spelling.

Academic Press, 1980.

FULLER, G.B.

Emphasis on the Neurological impaired.

Comunicación presentada en la 47 Convención Anual
Internacional de CEC. 1969.

FULLER, G.B.

Three categories of visual-motor performance of
children with a reading disability and their
theoretical implications.

Psychology in the Schools. Jan. 1973.

GAIGA, J.D., LAPALU, J. & WITTWER, J.

Une méthode d'approche de la compréhension en
lecture silencieuse et en lecture à haute voix.

Enfance, 319-333, May. Sept. 1976.

GANONG, W.F.

Physiologie Médicale.

Masson. 1977.

GARCIA-ALBEA, J.E.

Variables estructurales en el reconocimiento visual
de palabras.

Informes del Departamento de Psicología General,
Vol. 3 nº 6, 1-38, Marzo 1980.

GATEGNO, C.

Méthode dynamique pour l'enseignement de la lecture.
Delachaux et Niestlé, 1979.

GELB, I.J.

Introduction a la Grammatologie.
Flammacion, Ed. 1973.

GIBSON, E. J., PICK, A., OSSER, H. and HAMMOND, M.

The role of grapheme-phoneme correspondence in
the perception of words.
American Journal of Psychology, 75.
554-570. - 1962.

GINSBURG, G.P. & HARTWICK, A.

Directional confusion as a sign of dyslexia.
Perceptual and Motor skills, 32, 535-543, 1971.

GIBSON, E. J.

Principles of perceptual learning and development.
Prentice-Hall, Inc. New Jersey. 1969.

GIBSON, E.J. and LEVIN, A.

The Psychology of reading.
Cambridge Mass. MIT Press, 1975.

GILLIS, M.F.

Developing symbolic abilities of young children
in play, drawing, and written language.

Tesis doctoral leída en la Universidad del Es-
tado de Ohio, 1976.

GIORDANO, Luis y GIORDANO, L.H.

Los fundamentos de la dislexia escolar.

EL ATENEO Editorial. Ed.I.A.R., 1973.

GIROLAMI-BOULINIER, A.

Prévention de la dyslexie et de la dysorthographie
dans le cadre normal des activités scolaires.

Delachaux et Niestlé Eds. 1966/1974.

GOODMAN, K.S.

Mirror drawing performance as a function of
instructional set and conflict.

Perceptual and Motor Skills, 48, 1063-1069 - 1979.

GOODMAN, K.S.

The Psycholinguistic Nature of the reading process.

Wayne Stat. Un. Press. Detroit, 1973.

GOLDBERG, H.K. & SCHIFFMAN, G.

Dyslexia, Problems of Reading Disabilities.

Grune and Stratton, Inc. 1972.

GOODENOUGH, D.R. & KARP, S.A.

Field dependence and intellectual functioning.

Journal of Abnormal and social Psychology, Vol. 63,
no 2, 241-246. - 1961.

GUNDERSON, D.V.

Language and Reading.

Center for Applied Linguistics, 1970.

GUTHRIE, J.T. & TYLER, S.J.

Cognition and instruction of poor readers.

Journal of Reading Behavior, 10, 1, 57-78 - 1978.

HARROW, A.J.

Taxonomia del dominio psicomotor.

"El Ateneo Editorial", 1978.

HAYES, J.R. & CLARK, H.H.

Experiments on the segmentation of an artificial
speech analogue.

HINTZMAN, D.L.

Articulatory coding in short-term memory.

Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior,
6, 312-316. 1967.

HUELSMAN, Jr., Ch. B.

The wisc subtest syndrome for disabled readers.
Perceptual and Motor Skills, 30,
535-550 - 1970.

HUTT, M.L.

La adaptación Hutt del Test Guestáltico de Bender.
Ed. Guadalupe, 1975.

HUXLEY, R. & INGRAM, E.

Language acquisition: models and methods.
Academic Press, 1971.

INIZAN, A.

Cuando enseñar a leer.
Batería predictiva.
Pablo del Río, Ed. - 1976.

JADOULLE, A.

Apprentissage de la lecture.
Presses Universitaires de France. 1962.

JEFREE, D.M. & MCCONKEY, R.

Ejercicios de Lenguaje, para niños con dificultades
del habla.
SEREM, 1979.

JENSEN, N.J. & KING, E.M.

Effects of different kinds of visual-motor
discrimination training on learning to read
words.

Journal of Educational Psychology. Vol. 61, nº 2
90-96 - 1970.

JIMENEZ, Jaime M.

Método antidisléxico para el aprendizaje de la
lecto-escritura.

-Cinematográfico-

CEPE - 1979.

JOHNSTON, J.C. & MCCLELLAND, J.L.

Visual factors in word perception.

Perception and Psychophysics, Vol. 14, nº 2.
365-370 - 1973.

JORDAN, D.R.

La dislexia en el aula.

Paídos, 1978.

KAVANAGH, J.F., YENI-KOMSHIAN, G.

Developmental dyslexia and related reading
disorders..

Dhew NIH. 78-92 - 1978. National Inst. of Child
Health and Human Development (NIH) BETHESDA.

KAVANAGH, J.M. & MATTINGLY, I.G.

Language by Ear and by Eye.

The Mit Press - Cambridge, 1972.

KAVANAGH, J. M. & CUTTING, J.

The role of speech in language.

The Mit Press. 1975.

KERSHNER, J.R.

Visual-Spatial organization and reading support
for a cognitive developmental interpretation.

Journal of Learning Disabilities. Vol. 8, nº 1,
30 - 36 Enero 1975.

KERSHNER, J.R.

Lateralization in normal 6 years old as related to
later reading disability.

Developmental Psychobiology, 11 (4).
309-319 - 1978.

KHAN, D. & BIRCH, M.G.

Development of auditory visual integration and
reading achievement.

Perceptual and Motor Skills, 27,
459-468 - 1968.

KIMMEL, J.I.

Memory search for letters words and categories
in good and poor readers.
Disor. Abst. International, B-1. Vol.37. 10-B.
April. Pág. 5327.- 1977.

KINTSCH, W. & KEENAN, J.

Reading rate and retention as a function of the
number of propositions in the base structure of
sentences.
Cognitive Psychology, 5, 257-274. 1973.

KLASEN, E.

The syndrome of specific dyslexia.
University Park Press, 1972.

KLEES, M. & LEBRUN, A.

Analysis of the figurative and operative processes
of thought of 40 dyslexic children.
Journal of Learning Disabilities, Vol. 5, nº 7,
389-396, August/Sept. 1972.

KNIGHTS, R.M. & BAKKER, D.J.

The Neuropsychology of Learning Disorders.
University Park Press. 1975.

KOCHER, F.

La Rééducation des dyslexiques.
Presses Universitaires de France. 1970.

KOHEN-RAZ, R.

Psychobiological aspects of cognitive growth.
Academic Press, Inc. 1977.

KOLERS, P.A. & PERKINS, D.N.

Spatial and ordinal components of form perception
and literacy.
Cognitive Psychology, 7, 228-269. 1975.

KUENNE, J.B., WILLIAMS, J.

Auditory recognition cues in the primary grades.
Journal of Educational Psychology, Vol. 64, n° 2.
241-246 - 1973.

LABERGE, D. & JAY SAMUELS, S.

Towards a theory of automatic information processing
in reading.
Cognitive Psychology, 6. 293-323. - 1974.

LABERGE, D. & SAMUELS, S.J.

Basic Processes in Reading.
Perception and Comprehension.
Lawrence E. Ass. Publishers. 1977.

LASHLEY, K.S.

The problem of serial order in behavior..

In L.A. JEFFRESS (Ed). Cerebral Mechanisms in
Behavior - N. York: Wiley 1951.

LASKY, R.E.

The ability of six-year-olds, eight-year-olds
and adults to Abstract visual patterns.

Child Development, 1974. 45, 626-632.

LASS, N.J. (Editor)

Contemporary issues in experimental phonetics.

Academic Press, 1976.

LEVELT, W.J.M. & FLORES D'ARCAIS (Editores).

Studies in the perception of language.

John Wiley and Sons, 1978.

LAUNAY, U. & BOREL-MAISONNY, S.

Les troubles du langage, de la parole et de la
voix, chez l'enfant.

Masson et Cie. Ed. 1975.

LEFTON, L.A., LAHEY, B.B. & STAGG, D.I.

Eye movements in reading disabled and normal
children: A study of systems and strategies.

Journal of Learning Disabilities, 11, 9,
549-558 - 1978.

LEISMAN, G.

Aetiological factors in dyslexia: III. Ocular-motor factors in visual perceptual response efficiency.

Perceptual and Motor Skills, 47, 675-678. - 1978.

LEVINE, M.J.

Physiological responses, intrasensory and intersensory integration, of auditory and visual signals by normal and deficit readers.

Tesis doctoral leída en la Universidad de Michigan, 1974.

LEVISON, M.D.

A solution to the Riddle DYSLEXIA.

Springer-Verlag. New York, Inc. 1980.

LIBERMAN, I. Y. - SHANKWEILER, D. - FISCHER, F.W. & CARTER, B.

Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child.

Journal of Experimental Child Psychology, 18, 201-212. - 1974.

LIMBOSCH, N. y otros.

La dyslexie à l'école primaire.

Editions de l'Université de Bruxelles. 1978.

LINDGREN, S.A.

Finger localization and the prediction of
reading disability.

Cortex, 14, 87-101 - 1978.

LINELL, Per

Psychological reality in phonology.

Cambridge University Press. 1979.

LIPPMAN, L.G.

Isolation and serial reconstruction.

American Journal of Psychology, Vol. 91, nº 4,
697-706, Dec. 1978.

LOBROT, M.

Alteraciones de la lengua escrita y remedios.

Editorial Fontanella. 1974.

LORTON, M.

Discriminant analysis of three levels of
reading retardation.

Tesis doctoral. Univ. de Missouri. 1976.

LOVEGROVE, W. & BROWN, Ch.

Development of information processing in normal
and disabled readers.

Perceptual and motor skills, 46, 3, 1047-1054 - 1978.

MAC KINNON, G.E. y Mc. CARTHY, N.A.

"Verbal labelling, auditory-visual integration
and reading ability. Canad. J. Behav. Sci.
AC2J, 124-132. 1973".

MACKWORTH, J.F. y MACKWORTH, T. NH.

"How children read. Matching by sight and sound.
Journal of reading behavior; VI, 3, 295-303, 1974".

MALMQUIST, E.

"Les difficultés d'apprendre à lire".
Lib. Armand Colin. Paris, 1973.

MANZO, A.V., DUFFELMEYER, F.

"DISLEXIA". Toward semantical clarification.
Estudio sin publicar de la Universidad de Missouri
Kansas City. 1975.

MARSHALL, M.F.

"Auditory-visual and spatial-temporal integration
abilities of above average and below average readers".
Tesis doctoral leida en la Universidad de British
Columbia (Canada). 1979.

MARTIN, E. HERMINIA.

"La teoría fonológica y el modelo de estructura compleja"
Editorial Gredos, 1960

MASON, J.M.

"Suggested relationships between the adquisition of
beginning reading skills and cognitive development".
The Journal of Educational Research. Vol. 70, 195-198.
March- apr, 1977.

MASSARO, D.W.

"Understanding Language".
Academic Press. 1975.

MATTIS S, FRENCH, J.H., RAPIN.

"Dyslexia in children and young adults: three indepen-
dent neuro-psychological syndromes.
Develop. Med. Child Neurol. 1975, 17, 150-163.

MAYOR SANCHEZ, J.

"La comprensión del lenguaje desde un punto de vista
experimental."
Revista española de lingüística. Año 10. Fasc. 1.
Enero-Junio 1980.

MC SHANE BECHER, R. y WOLFGANG, Ch.

"An exploration of the relationship between symbolic
representation in dramatic play and art and the cog-
nitive and reading readiness levels of Kindergarten
children".
Psychology in the Schools. 1977. 14 -3. JUL. 337/38.

MENENDEZ, M.C.

"Reeducación del aprendizaje de la lectura y escritura
en deficientes mentales".

Secretariado Nacional de Educación Especial.

Servicio Informativo, nº 20. Sept.-Oct., 1978.

MERRIT, J. y COL.

"Reading development".

Block 4, Units 13, 14, 15 y 16.

The Open University Press, 1977.

MEYER, D.E., SCHVANEVELDT, R.W., RUDDY, M.G.

"Functions of graphemic and phonemic codes in visual
word-recognition". Memory & Cognition.

Vol. 2, nº 2, pag. 309-321. 1974.

MIALARET, G.

"L'apprentissage de la lecture".

Presses Universitaires de France. París, 1966.

MICHNICK, GOLINKOFF, R. y ROSINSKI, R.R.

"Decoding, Semantic processing and reading comprehension
skill".

Child Development, 47, 252-258. 1976.

MILLER, G. y JOHNSON-LAIRD, P.

"Language and Perception". CAMBRIDGE- Univ. Press. 1976

MILLER, J.

"Mc LUHAN". Edit. Grijalbo, S.A. 1973.

MINNICK SANTA, C.

"Spelling patterns and the development of flexible
word recognition strategies".

Reading Research Quarterly, nº 2. 1976-1977.

MOHAN, Ph. J.

"Acoustic factors in letter cancellation: Developmental
Considerations".

Developmental Psychology, Vol. 14, nº 1. 117-118.1978.

MORRISON, F.J., GIORDANY, B. y NAGY, J.

"Reading disability: An information-processing analysis.

Science, Vol. 196. nº 4285. April. 1977.

MOSS, J.H.

"Reading and Search with transformed text: A developmental
investigation".

Tesis doctoral leida en la Universidad de South Carolina,
1976.

MOSS, J.H.

"Reading and Search with transformed text: A developmental
investigation".

Diss. Abst. Inter. B1 - Vol. 38-1-B. pag. 396. 1977

MUCCHIELLI, R. y BOURCIER, A.

"La dislexia, causas, diagnóstico y reeducación"
Editorial Cincel, S.A. 1979.

MÜNSTERBERG, E. (KOPPITZ)

"El test Guestáltico-Visomotor para niños"
Editorial Guadalupe. 1976.

NATCHEZ, G.

"Children with reading problems".
Basic Books, Inc. Publishers. 1968.

NAVARRO, T.

"Estudios de Fonología Española".
Ed. Las Américas. Publishing Company. 1966.

NAVARRO, T.

"Manual de pronunciación española".
C.S.I.C. Instituto Miguel de Cervantes. 1968.

NEISSER, U.

"Psicología cognoscitiva".
Editorial Trillas. México, 1976.

NIETO, M.

"El niño disléxico".
Prensa Médica Mexicana. 1975.

NIETO, H.M.

"Anomalías del lenguaje y su corrección".
Librería de Medicina. México, 1980.

NINIO, A.

"Piaget's theory of space perception in infancy".
Cognition, Vol. 7, nº 2. Jun. 1979.

NOËL, J.M.

"La dyslexie en pratique éducative".
Doin Editeurs. 1976.

NOVOA, S.R.

"Patología postural".
ESPASA CALPE, S. A. 1934.

ONATIVIA, O. y colb.

"Lengua, ritmo y sentido".
Editorial Guadalupe. 1976.

PALERMO, D.S.

"Psychology of language".
Scott, Foresman and Company. 1978.

PARK S., ARBUCKLE, T.Y.

"Ideograms versus alphabets: Effects of script on
memory in "Biscriptual". Korean Subjects.
Journal of experimental psychology: Human Learning and
Memory. Vol. 3, nº 6, pag. 631-642. 1977.

PEARSON, P.D.

"The effects of grammatical complexity on children's
comprehension, recall, and conception of certain semantic
relations". Reading Research Q. 10,2. 155-191. 1974

PELARDÀ, M. y GOMEZ, A.

"Reeducación de dislexias, primer nivel".
C.I.O.S.

PERELLO, J, GUIXÀ, J, LEAL, M y VENDRELL, J.M.

"Perturbaciones del lenguaje".
Editorial Científico-Médica. 1979.

PEREZ MARINA, J.

"La lectura y escritura en la educación especial"
C.E.P.E. 1977

PEREZ MARINA, J.

"Cuaderno de escritura script enlazada".
(Método "Esperanza", tomo 4). C.E.P.E.

PEREZ MARINA, J.

"Cuaderno para el aprendizaje de la escritura y
lectura en la educación especial".
(Método "Esperanza", Tomo 1). C.E.P.E.

PIALOUX, P, VALTAT, M., FREYSS, G. y LEGENT.

"Manual de Logopedia".
Toray-Masson, 1978.

PICQ, L. y VAYER, P.

"Educación psicomotriz y retraso mental".

Editorial Científico-Médica. 1977.

PRESTON, M.S. y GUTHRIE, J.T.

"Visual evoked responses (VER) in normal and disabled readers".

Psychophysiology, Vol. 11, nº 4, 452-457, 1974.

QUIROS-SCHRAGER.

"Lenguaje, aprendizaje y psicomotricidad.

Edit. Médica Panamérica. 1979.

RAMOS CAMPOS, F.

"Aspectos clínicos de las dislexias".

En prensa.

RAMOS, F., PEREZ, D. y RODRIGUEZ, M.

"La psicomotricidad en la escuela" Infancia y aprendizaje . 9, 105,109. Enero 1.980

RAYNER, K.

"The perceptual span and peripheral cues in reading".

Cognitive Psychology, Vol. 7, nº 1, 65-81. 1975

RECARTE, M.A.

"Niños con problemas de lectura: perfil en los subtests del WISC".

Informes del Departamento de Psicología General, nº 3 (15-26), Febrero 1979.

REICHER, G.M.

"Perceptual recognition as a function of meaningfulness
of stimulus material".

Journal of Experimental Psychology, Vol. 81, nº 2,
275-280. 1969.

REICHURDT, K.W., WILSON, J.A.R.

"Psychophysiological correlates of reading dysfunction
in Junior College students with a long history of
reading problems".

Comunicación presentada en el Congreso Anual de la
International Reading Association (N. York, May.-12-13,) 1975.

REYNOLDS, A. y FLAGG, P.W.

"Cognitive Psychology".

Winthrop Publishers, Inc. 1977.

RICHAUDEAU, F.

"La lisibilité". C.E.P.L. 1969

RICHAUDEAU, F. y GAUQUELIN, M.

"Methode de lecture rapide".

RETZ. París, 1977.

RIGAL, R.A.

"Lecture et developpement psychomoteur".

Bulletin de psychologie. 232, XXXI, p. 100-106.
1.277-78.

RIGAL, R., PAOLETTI, R y PORTMANN, M.

"Motricidad: aproximación psicofisiológica".

Les presses de l'Université du Québec. 1979.

ROSINSKI, Richard R.

"The development of visual perception".

Goodyear Publishing Company, Inc.

Santa Mónica - California. 1977.

ROZANSKI, S.Jr.

"Relationships between first-grade children's conservation of substance and their performance on a test of pronoun antecedents"

RUDNICK, M, STERRITT, G.M. y FLAX, M.

"Auditory and visual rhythm perception and reading ability".

Child Development, 1976.

RUMELHART, D.E.

"Introduction to human information processing".

John Wiley & Sons, 1977

SAMUELS, S.J.

"Attentional process in reading: The effect of pictures on the acquisition of reading responses".
Journal of Educational Psychology, 58 (6, pt.1)
337-342. 1967.

SANCHEZ, B.

"Lectura: Diagnóstico, enseñanza y recuperación".
Ed. Kapelusz. 1972.

SCHANE, S.A.

"Introducción a la fonología generativa".
Ed. Labor. 1979.

SCHVANEVELDT, R., ACKERMAN, B.P. y SEMLEAR, T.

"The effect of semantic context on children's word recognition".
Child Development, 48, 612-616. 1977.

SEAMON, J.G. y GAZZANIGA, M.S.

"Coding strategies and cerebral laterality affects".
Cognitive Psychology, 5, 249-256. 1973.

SEEMAN, M.

"Les troubles du langage chez l'enfant".
Presses Académiques Européennes - Bruxelles, 1967.

SEEMAN, S.J.

"Temporal integration and reading".
Tesis doctoral leída en la Universidad de Georgia, 197.

SENSAT, R.

"Vocabulario básico infantil".

Biblograf. 1978.

SIMPSON, B.F.

"What is meant by a linguistic approach to reading
and spelling".

Academic Therapy Quarterly, 3CI, 23-15. 1967.

SIDMAN, M y KIRK, B.

"Letter reversals in naming, writing and matching
to sample".

Child Development, 45. 616-625. 1974

SILBERBERG, N.E., IVERSEN, I.A. y SILBERBERG, M.C.

"A Model for classifying children according to
reading level".

Journal of Learning Disabilities, Vol. 2, nº 12,
634-643. Dec. 1969.

SINGER, H. y RUDDELL R.B.

"Theoretical models and processes of reading".

Intern. Reading Association. 1976

SIMON, J.

"Les dyslexies et la psychopédagogie de la lecture".

Enfance, 1951. nº 5. Nov-Dic. 51. pag. 503, 512.

SIMPSON, E.

"Reversals. A personal account of victory over
Dyslexia".

Victor Gollanz Ltd. 1980.

SKAPOF, J.

"Sensory hierarchical organization and reading".

Tesis doctoral leida en la Universidad de Yeshiva,
1975.

SMITH, E.P., SMITH, M.J. y BRINK, J.

"A tecnology of reading and writing".

Vol. 1, 2 y 3. Academic Press. 1977.

SMITH, F.

"Psycholinguistics and reading".

Holt, Rhinehart and Winston, Inc. 1973.

SMITH, F.

"Understanding reading. A psycholinguistic analysis
of reading and learning to read".

Lybrary of Congress Cataloging in Publication DATA. 1978.

SNELL, M.E.

"Functional reading in systematic instruction of the
moderately and severely handicapped".

Presentada por Snell, M.E., Charles E. Narril Publishing,
Co., 1978.

SNAYERS, Ana

"Problemática de la disfunción cerebral mínima".

Editorial Fontanella. 1979.

SPRAGINS, A.B.,

"Eye movements in examining spatially transformed
text: A developmental examination."

Tesis doctoral leída en la Universidad de South
Carolina, 1974.

SPRING, G.

"Encoding speed and memory span in dyslexic children".

The journal of special education, Vol. 10. nº 1.

p. 35-40. 1976.

STAIGER, R.C. (Ed.) y ANDRESEN, O. (Ed.)

"Reading: A human right and a human problem".

International Reading Association. Newark, Del. 1969.

STAMBAK, M.

"Tono y psicomotricidad. -El desarrollo psicomotor
de la primera infancia-".

Pablo del Rio, Editor. 1963.

STANLEY, G. y HALL, R.

"A comparison of dyslexics and normals in recalling
letter arrays after brief presentation".

B.J. Educ. Psychol. 43-31-34- 1973

STEVENSON, N.

"The natural way of reading".

Delacorte Press, 1968.

STRUNK SACHS, J.

"Recognition memory for syntactic and semantic
aspects of connected discourse".

Perception and Psychophysics, Vol. 2. 437-442. 1967.

STUPAY, D.S.

"The effects of lexical ambiguous nouns embedded in
a reading task for children".

Tesis doctoral leida en la Universidad de CASE WESTERN
RESERV., 1976.

TARNOPOL, L. y TARNOPOL, M. (Editores).

"Reading disabilities: an international perspective".

University Park Press, 1976.

TERNES, J.L.B.

"A piagetian conceptualization of the visuo-spatial
aspects of reading".

Tesis leida en The University of British Columbia
(Canada), 1973.

THOMAS, H.B.

"Genetic and psychodynamic aspects of developmental
dyslexia". - A cybernetic approach -

Journal of learning disabilities. Vol. 6, nº 1.

30-40. Enero 1973.

TITONE, R.

"Psicolinguística aplicada: Introducción a la
didáctica de las lenguas".
Ed. Kapelusz, 1976.

TOMATIS, A.

"La dyslexie".
Organisation des Centres du Langage. 1967.

TOMATIS, A.

"Education et dyslexie".
Les éditions E.S.F. 1978.

TORRAS de BEÀ, E.

"Dislexia. Aprendizaje-Pensamiento."
Editorial Pediátrica. 1977.

TOUYAROT, Ch.

"Lecture et conquête de la langue".
Editions Fernand Nathan. 1971.

TSVETKOVA, L.S.

"Reeducación del lenguaje, la lectura y la escritura".
Ed. Fontanella, 1977.

TULVING, E. y GOLD, C.

"Stimulus information and contextual information as
determinants of tachistoscopic recognition of words".
Journal of Experimental Psychology, Vol. 66, nº 4.
pag. 312-327. Oct. 1963.

TZENG, O.J.L, HUNG, D.L., WANG, W.S.Y.

"Speech recoding in reading chinese characters".

Journal of Experimental Psychology. Human learning
and Memory. Vol. 3. nº 6. pag. 621-630. 1977.

UNDERWOOD, B.J., LUND, A.M. y MALMI, R.A.

"The recency principle in the temporal coding of memories".

American Journal of Psychology, Vol. 91, nº 4,
pag. 563-573, Dec. 1978.

VALETT, R.E.

"Tratamiento de los problemas de aprendizaje".

Cincel-Kapelusz. 1980.

VALETT, R.E.

"Dyslexia. A Neuropsychological Approach".

FEARON/PITMAN, Publishers. 1980.

VANDE WOORT, L., SENF, G.M. y BENTON, A.L.

"Development of audiovisual integration in normal and
retarded readers".

Child Development, Vol. 43, nº 4, 1260-1272. 1972.

VANDEVER, T.R. y NEVILLE, D.D.

"Transfer as a result of synthetic and analytic reading
instruction".

American Journal of Mental Deficiency, Vol. 80, nº 5.
pag. 313-316. May, 1973

VEENEMAN, A.J.

"A comparison of the relative efficacy of the perceptual-motor and visual discrimination remedial techniques in the elimination of mirror-images".

Tesis leída en The Purdue University, en 1977.

VERNON, M.D.

"Variability in reading retardation".

British Journal of Psychology, 70, 7-16. 1979.

VOGEL, S.A.

"Syntactic Abilities in normal and dyslexic children".

University Park Press. 1975.

WAGNER, R.F.

"La dislexia y su hijo".

Editorial Diana, S. A. 1979.

WALSH, K.W.

"Neuropsychology: a clinical approach".

Churchill Livingstone, 1978.

WEINSTEIN R. y RABINOVITCH, M.S.

"Sentence structure and retention in good and poor readers".

Journal of Educational Psychology, Vol. 62, nº 1.

pag. 25-30. 1971.

WHITAKER, H. y WHITAKER, H.A.

"Studies in Neuro-linguistics". Vol. I y 2.

Academic Press, 1976, 1977.

WHITE, F.A. y NAIDOO, S.

"Assessment and teaching of dyslexic children".

I.C.A.A. 1970/1973.

WHITE, M.J.

"Laterality differences in perception".

Psychological Bulletin, Vol. 72. nº 6. pag. 387-405.

1.977.

WHITELY, S.E. y DAWIS, R.V.

"Effects of cognitive intervention on latent ability
measured from analogy items."

Journal of Educational Psychology, Vol. 66, nº 5.

pag. 710-717. 1.974.

WILLIAMS, J.P.

"Successive versus concurrent presentation of multiple
grapheme-phoneme correspondences"

Journal of Educational Psychology, Vol. 59, nº 5.

pag. 309-314. 1968.

WILLIAMS, J.P., BLUMBERG, E.L. y WILLIAMS, D.V.

"Cues used in visual word recognition".

Journal of Educational Psychology, Vol. 61, nº 4.

310-315. 1970.

WUARIN, C.

"Dyslexie.... que faire?."

Delachaux et Niestlé Ed. 1979.

YOUNG, G.C.

"A comparison of visual and auditory sequencing in good and poor readers in grades two and six".

Tesis doctoral leída en la Universidad de Windsor (Canadá), 1974.

YOUNG, G.C.

"A comparison of visual and auditory sequencing in good and poor readers in grades two and six".

Dissertation Abst. Inter., 1975. Vol. 36-2-B.Ag. pag.960.

ZAZZO, R.

"Manual para el examen psicológico del niño".

Vol. I y 2. Ed. Fundamentos. 1971.

ZEDLER, E.Y.

"Language therapy for scholastic underachievers".

Thirteenth Annual Convention of The International Reading Association. Boston, Massachusetts, 1963.

